



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Elevers användning av datorspel, deras självupplevda förmåga och skolresultat i engelska

En undersökning bland elever i årskurs 5 och 6

Josefine Försund

Självständigt arbete L6XA1A

Handledare: Eva Olsson

Examinator: Katharina Dahlbäck

Rapportnummer: 2930-018

Sammanfattning

Titel:	Elevers användning av datorspel, deras självupplevda förmåga och skolresultat i engelska. En undersökning bland elever i årskurs 5 och 6. Student's use of computer games, their self-assessed proficiency and school results in English. A survey among students in grade 5 and 6.
Författare:	Josefine Forsund
Typ av arbete:	Examensarbete på avancerad nivå (15 hp)
Handledare:	Eva Olsson
Examinator:	Katharina Dahlbäck
Rapportnummer:	2930-018
Nyckelord:	Datorspel, engelska, kunskapsnivå, självvärdering

Studiens syfte har varit att undersöka elever i åldrarna 11-13 och förhållandet mellan deras användning av datorspel samt skolresultat i engelska. I samband med detta undersöks skillnaden mellan flickors och pojkars användning av datorspel samt i vilken utsträckning eleverna kommunicerar på engelska vid användning av datorspel. I studien undersöks även hur elever som spelar och de som inte spelar datorspel upplever sin förmåga att använda sig av engelska. Kvalitativa metoder med kvantitativa inslag har använts. Data samlades in från eleverna med hjälp av enkäter samt genom information från undervisande lärare. Statistiska analyser genomfördes för att beskriva data och resultat, och för att förstärka den kvalitativa analysen utifrån frågeställningarna. Resultaten visar att de som använder sig mycket av datorspel har bättre skolresultat i engelska än de elever som inte spelar lika ofta. Det kommer också fram att pojkar spelar mer än flickor och att de elever som spelar har en större tilltro till sin förmåga att använda sig av det engelska språket. Undersökningens resultat kan påverka pedagogers syn på och attityd till elevers användning av datorspel. Det kan också komma att ha en viss inverkan på hur lärare i grundskolan utformar undervisning i engelska.

Innehåll

1. Inledning	1
2. Syfte och frågeställningar	1
3. Teori och tidigare forskning.....	2
3.1. Olika teorier om språklärande	2
3.1.1. Explicit och implicit lärande.....	3
3.1.2. Lärandemiljöns betydelse.....	4
3.2. Datorspel.....	4
3.2.1. Datorspel och undervisning	5
3.2.2. Flickors och pojkars användning av spel.....	7
3.3. Extramural engelska	7

3.3.1. Ordförråd	8
4. Metod	9
4.1. Urval	9
4.2. Enkätundersökning	9
4.3. Kunskapsnivå i engelska	10
4.4. Analys av data	10
4.5. Avgränsningar	10
4.6. Etiska överväganden.....	10
4.7. Generaliserbarhet, reliabilitet och validitet	11
4.8. Metoddiskussion.....	11
5. Resultat.....	12
5.1. Kunskapsnivå i engelska och speltid	12
5.2. Flickors och pojkars användning av datorspel	19
5.3. Upplevd förmåga i engelska	21
6. Diskussion.....	26
7. Referenser	28
8. Bilaga	33

1. Inledning

Att spela datorspel är en aktivitet som många ungdomar idag sysselsätter sig med och det är vanligt att barn i åldrarna 9-12 spelar dator/tv-spel mer än de i åldrarna 13-18 (Statens Medieråd, 2017b). Många spel är på engelska och eftersom engelska är ett världsspråk krävs det ibland även att spelare kommunicerar på engelska i samband med datorspel. Forskning indikerar att många svenska ungdomar, i stor utsträckning, använder engelska på sin fritid och att extramural engelska (engelska som används utanför skolan) är en fördel för deras språkfärdighet (Sundqvist, 2009). Det faktum att engelska är ett språk som omger elever i deras vardag, ger dem goda möjligheter att delta i olika kulturella och sociala sammanhang där deras kunskaper i engelska kan förstärkas (Skolverket, 2011). På grund av detta bör lärare se användning av datorspel som något som kan främja elevers kunskaper i engelska. Lärare kan använda datorspel som ett pedagogiskt verktyg i somliga delar av undervisningen och utnyttja elevers positiva inställning till spel då läraren enligt Skolverket bland annat ska ta hänsyn till alla elevers enskilda behov och förutsättningar.

Det finns en rädsla att barn blir allt mer passiva och isolerade under sin uppväxt när de använder datorspel och annan teknisk media (Lindahl & Folkesson, 2012). Många föräldrar menar att dator/tv-spel är beroendeframkallande, men samtidigt finns det också många föräldrar som anser att det är avkopplande och roligt för barnet (Statens medieråd, 2017a). Verksamheten på nätet är helt enkelt, enligt Boellstorff (2006, s. 33), en annan arena som löper jämsides med den verkliga världen och som erbjuder deltagarna träning i att uttrycka sig. Thorne, Black och Sykes (2009) hävdar att det som händer online, utanför planerad undervisning, innebär en språklig socialisering där personen i fråga kan utöva kommunikation samt bearbeta det språk som används. De menar också att det inte längre går att separera språkinläring från det sociala livet då lärande likaväl kan förekomma i samspel på internet (ibid).

Jag har valt att undersöka korrelationen mellan yngre elevers datorspel och deras skolresultat i engelska, inte bara för att det hos mig finns ett intresse för spel och dator utan även för att det finns många elever som tillbringar sin fritid med onlinespel. Lärare ska i sitt yrke stärka viljan till att lära samt ge elever stöd i sin kommunikation- och språkutveckling (Skolverket, 2011). Det kan då vara väsentligt för mig som framtida lärare och för andra pedagoger att veta huruvida datorspel engagerar och motiverar elever samt om, och i så fall hur, det påverkar deras skolresultat i engelska. Det kan också vara intressant att ta reda på om det finns någon skillnad mellan flickors och pojkars användning av datorspel, hur ofta elever använder sig av engelska när de spelar och hur detta påverkar elevernas upplevda förmåga att använda sig av det engelska språket.

2. Syfte och frågeställningar

Syftet med denna studie är att undersöka om det finns något samband mellan elevers användning av datorspel samt deras betyg/resultat i engelska. Syftet är också att undersöka skillnaden mellan pojkars och flickors användning av datorspel, elevers självuppfattning om den egna förmågan i engelska och hur ofta elever använder sig av engelska vid datorspel. Utifrån detta har jag kommit fram till tre frågeställningar:

1. Finns det skillnader i måluppfyllelse i skolans engelskämne mellan elever som spelar datorspel och elever som inte gör det? I så fall vilken skillnad?
2. Finns det någon skillnad mellan pojkars och flickors användning av datorspel? I så fall vilken?

3. I vilken utsträckning kommunicerar eleverna på engelska när de spelar datorspel? Hur upplever elever som spelar datorspel sin förmåga att använda engelska jämfört med elever som inte spelar?

3. Teori och tidigare forskning

I detta avsnitt definieras de begrepp som är centrala för studien så som *förstaspråk*, *andraspråk* och *främmandespråk*. Det finns olika teorier om hur ett språk kan tillägnas och hur olika faktorer kan komma att påverka den inläring som sker; i avsnittet redogörs för några av dessa. Avsnittet beskriver också kort vad datorspel är, vilka förmågor datorspel tycks främja samt hur flickor och pojkar använt sig av datorspel enligt tidigare forskning. Avslutningsvis beskrivs vilken inverkan extramural engelska kan ha på elevers kunskaper i engelska.

3.1. Olika teorier om språklärande

Det pågår en diskussion om huruvida engelska ska ses som ett *främmande-* eller *andraspråk* i Sverige. Att lära sig engelska som ett främmandespråk innebär enligt Viberg (2000, s. 28) att man lär sig språket genom någon form av skolundervisning och inte på fritiden. Om man däremot lär sig engelska på sin fritid genom tät kontakt med engelskspråkiga miljöer definieras engelskan som ett andraspråk (ibid). Från 2000-talet är det i Sverige svårt att avgöra om någon lärt sig engelska som sitt främmandespråk, det vill säga genom undervisning, eller som ett andraspråk, det vill säga genom användning även utanför skolan, detta på grund av att engelska är ett språk som är så pass lättillgängligt och i stor utsträckning använt i det nuvarande svenska samhället utanför skolan (ibid).

I denna uppsats används begreppet *förstaspråk* för det som också vanligen benämns modersmål, det vill säga det språk en person lär sig tala först som barn (Abrahamsson, 2009, s. 13). I enlighet med Myles och Mitchell (2014, s. 6) är det förnuftigt att använda den mer generella termen andraspråk för både andraspråk och främmandespråk då de underliggande lärandeprocesserna för dessa två i huvudsak är likadana, trots att omgivningen och språklärandets ändamål varierar i de två olika processerna. Andraspråk kommer därför i denna studie även hänvisa till främmandespråk. Undervisning på ett andraspråk är att all undervisning sker på ett annat än förstaspråket och andraspråksundervisning avser i denna studie den engelskundervisning som sker i grundskolan.

Det finns olika teorier om hur inläring av språk kan ske. Nyckelelementet i förvärandet av ett andraspråk är, enligt Long (1981), interaktion, det vill säga hur människor språkligt interagerar med varandra. Han betonar att det språk som är i fokus för lärandet behöver vara begripligt för eleven och att inläringen sker genom interaktion och samspel i form av kommunikation med andra. Han menar således att språkinläring är något som uppnås genom att talaren rättar till och korrigerar språket (Long, 1983). Det Long är inne på, vad gäller betydelsen av samspel de lärande emellan, utvecklar Swain (1995) i en hypotes om den begripliga språkliga produktion en elev ska producera. Lärande sker genom det språk som ska läras in och Swain betonar värdet i att tvinga de lärande att producera. Språkinläring är både en kognitiv och social aktivitet; samarbete som sker via dialoger beskrivs som en kunskapsbildande dialog där användningen av språket gynnar språklärandet (Swain, 2000).

Att lärande sker med hjälp av interaktion betonas av Vygotskij (1978) som hävdar att lärande är en del av den sociala handling som försiggår. Lärande är ett händelseförlopp och ter sig som en sociokulturell procedur där barn lär och utvecklas i samspel med andra; barn utvecklas både kognitivt och kulturellt och i synnerhet med hjälp av vägledning (ibid).

Även Krashen (1987) hävdar att kommunikation är nödvändigt för inläring av språk och att språklärande i själva verket uppstår i samband med dialog och samtal. Om elevernas språk ska kunna förbättras måste eleverna förstå det innehåll som ska läras, den språkliga kontexten måste med andra ord vara begriplig så att de främmande orden i texten fortfarande kan förstås (ibid). För att innehållet ska vara effektivt och främjande för lärandet, belyser Vygotskij (1978) att det måste vara inom den proximala utvecklingszonen (ZPD - zone of proximal development) där svårighetsgraden befinner sig strax ovanför elevens kunskapsnivå och fortfarande inom räckhåll för eleven att kunna förstå.

Dessa teorier om hur samspel och dialog med andra är en nödvändig faktor för inläring av språk är relevanta för den föreliggande studien. Undersökningens blickfång är på den språkanvändning som sker på fritiden vid användning av datorspel då elever befinner sig i en virtuell värld där kommunikation är en oundviklig process. Med andra ord förekommer det, genom onlinespel, en kommunikation under olika förhållanden och det finns samtidigt en stor chans för att den dialog som försiggår utspelar sig på engelska vilket på något sätt kan komma att främja elevers kunskaper i det engelska språket.

3.1.1. Explicit och implicit lärande

Det finns flera olika sätt att lära sig och inhämta ny kunskap på, det kan göras antingen medvetet eller omedvetet vilket definieras som ett explicit respektive implicit lärande. Att lära sig något medvetet (explicit) betyder att man inhämtar kunskap med avsikt och att lära sig något omedvetet (implicit) motsvarar att tillägna sig kunskap utan att det är avsiktligt (N. C. Ellis, 1994). Lärare ska alltid ha ett syfte och mål med den undervisning som sker i klassrummet (Skolverket, 2011), men R. Ellis (2009) understryker att även om lärare har en viss idé med sin undervisning så kan eleverna bearbeta kunskap på olika sätt. Det är alltså inte säkert att elever lär sig det som läraren har för avsikt att lära ut, vilket i sin tur innebär att bara för att undervisning är explicit, behöver detta inte betyda att lärande sker.

Andraspråk kan också läras explicit och/eller implicit. Om ett nytt språk ska läras in för att sedan adekvat användas i vardagen, räcker det inte enligt N. C. Ellis (1994) med ett implicit lärande, utan språkinläringen behöver befästas explicit genom bland annat reflektion och upprepning. Inläring av ett andra- eller främmandespråk är emellertid också beroende av ålder. Den språkliga nivå som mycket unga inlärare kan nå är oftast jämförbar med de som har språket som sitt förstaspråk, vilket inte är lika vanligt bland vuxna inlärare (Abrahamsson & Hyltenstam, 2003). Barn kan med andra ord tillägna ett nytt språk genom implicit lärande. Forskning tyder på att inläring via undervisning är mer effektiv än den inläring som sker utanför skolan (N. C. Ellis, 2002). Detta kan bero på att det är svårare att mäta implicit lärande då detta oftast sker utanför undervisningen där elevers framsteg och resultat inte fortlöpande kartläggs av pedagoger. Att implicit lära sig ett nytt språk kan innebära att ta till sig de språkliga drag som finns i det aktuella språket, såsom fraser, stavning och meningsbyggnad utan att veta om det. N. C. Ellis (1994) påstår att omedvetet lärande är möjligt och att mycket av vår kognitiva bearbetning sker i det undermedvetna. Implicit lärande kan med andra ord faktiskt förekomma via datorspel då ett språkligt innehåll kan vara i fokus och bearbetas och förstås av spelaren utan vidare reflektion. Den nya kunskapen kan också senare, enligt Hulstijn (2005), explicit förstärkas genom att eleven bland annat tar reda på vad främmande ord betyder eller medvetet använder sig av nya språkliga kunskaper.

3.1.2. Lärandemiljöns betydelse

Vad gäller den engelska språkundervisningen finns det, som i alla andra undervisningsformer, diverse faktorer som påverkar elevers förmåga, det vill säga om och hur väl elever tar till sig den information och kunskap som bearbetas. Elever kan exempelvis vara mer eller mindre intresserade och motiverade beroende på vilken miljö de befinner sig i. Motivation kan enligt Dörnyei och Skehan (2003, s. 614), vara avgörande för varför människor bestämmer sig för att göra saker, hur länge de gör det och hur mycket de anstränger sig. E. K. Horwitz, M. B. Horwitz och Cope (1986) hävdar att oro kopplat till språk förstärks av vissa klassrumsaktiviteter, särskilt i de aktiviteter eller situationer där elever är utsatta för negativa utvärderingar av lärare och/eller andra elever. Även Dewaele (2009) menar att oro tycks vara sammankopplad med klassrumsbaserad språkundervisning. Eftersom oro i en högre grad verkar vara kopplad till den språkundervisning som sker i skolan, kan detta komma att påverka hur elever lär sig engelska. En faktor, som enligt E. K. Horwitz, M. B. Horwitz och Cope (1986) förstärker oro kopplat till språk, är att elever känner sig betraktade, vad gäller deras språkbruk och uttal. Vissa aktiviteter kan därför ge eleven en känsla av obehag. Gardner (2006) argumenterar för att motivationen påverkas av den inställning som råder i förhållande till inlärningsituationen. Om eleven befinner sig i en lugn miljö (t.ex. hemmet), där denne känner sig bekväm och sysslar med det som eleven finner roligt och spännande, såsom att spela på dator, kan detta komma att ändra på elevens inställning till det engelska språket. Detta kan innebära att eleven vågar använda sig av språket och uttrycka sig på varierande sätt i samband med onlinespel. För dem som ofta använder engelska utanför skolan, via datorspelande, handlar det om implicit lärande av språket, vilket enligt Dewaele, Petrides och Furnham (2008) kan vara kopplat med en lägre nivå av oro.

Att kommunicera på sitt förstaspråk respektive andraspråk kan innebära två olika saker för många elever. MacIntyre och Gardner (1994) förklarar hur attityder och känslor kan komma att ha en viss inverkan på den andraspråksinläring som sker. Om det finns en negativ inställning hos eleven eller någon form av oro inför att kommunicera, verkar detta ha negativa effekter på andraspråksinläring. Däremot verkar detta inte gälla den kommunikation som sker på förstaspråket, med vissa undantag där eleven t.ex. muntligt ska prestera på sitt förstaspråk. Detta kan bero på att eleven, på sitt förstaspråk, pratat sedan mycket tidig ålder. Om en elev känner oro eller har svårigheter vid inläring av ett förstaspråk, kommer detta även vara fallet vid andraspråksinläring (ibid). En elevs oro, inställning och motivation till andraspråksinläring kan kopplas till vilken lärandemiljö denne befinner sig i. Det kan också förknippas med tidigare erfarenheter eleven har av andraspråket och allt detta, vilket redovisats av Dewaele, Petrides och Furnham (2008) samt av MacIntyre och Gardner (1994), påverkar således hur en elevs receptiva förmåga fungerar i den språkliga undervisningen.

3.2. Datorspel

Inom datorspel finns det många olika genrer, men i denna bakgrund har jag valt att fokusera på rollspel, det vill säga spel som ofta utgår från påhittade karaktärer ute på äventyr, och FPS (first-person shooter), där skjutvapen ofta förekommer. Detta på grund av att vad som framkom i en pilotstudie som jag genomförde inom ramen för en kurs, L6K80A på Göteborgs Universitet, vårterminen 2018. I pilotstudien visade det sig vara de ovan nämnda speltyperna som var mest spelade av eleverna. Det är också ofta i dessa spel som kommunikation sker mellan dem som spelar. Jag har valt att i studien inte översätta de engelska termer som används i samband med datorspel eftersom de engelska termerna vanligtvis används även på svenska.

Datorspel är inte ett media, utan ett stort antal olika, datorspel är kanske den mest kulturrika genren vi överhuvudtaget sett enligt Aarseth (2001). Varje individuellt spel kan enligt Apperley

(2006, s. 19) tillhöra flera olika genrer på en och samma gång. Ett spel kan innehålla en dramatisk och känslomässig story men också utspelas på ett actionfyllt sätt som kan kräva kommunikation spelare emellan. Det är också tydligt att datorspel, särskilt vad gäller multiplayer-spel, kombinerar estetiska och sociala aspekter på ett sätt som filmer, tv och böcker aldrig skulle kunna göra. Ett nödvändigt inslag i användningen av spel är enligt Aarseth (2001) ett kreativt engagemang. Beroende på en spelares tur och skicklighet kan det inte, i vissa spel, förutsägas vilka konsekvenser spelarens val får och det är i dessa typer av multiplayer-spel som sociala färdigheter är en nödvändighet eller något som måste utvecklas (ibid).

Inom genren rollspel finns det olika subgenrer, det vill säga mindre kategorier som tillhör genren rollspel, exempel på dessa är action RPGs (action role-playing games), MMORPG (massively multiplayer online game) och sandbox RPG (open world role-playing game). Spel inom rollspelskategorin använder sig huvudsakligen av olika sorters anslagstavlor eller bloggar för att kommunicera, medan de mer populära spelen online har en funktion som tillåter spelarna inom samma lag att kommunicera eller att till och med kunna provocera motståndarlaget (Apperley, 2006, s. 18). Det nämns även av Apperley att MMORPG suddar ut gränsen mellan spel och chattfunktion och hänvisar till Aarseths (2001) beskrivning av den sociala arena som finns i spelet, där kombinationen av chattfunktion och spel blir själva spelet. FPS-spel är en subgenre till actionspel (inte action RPGs) och spelas utifrån karaktärens ögon, det vill säga spelaren tillåts att spela som om det var han/hon som såg det med sina egna ögon, vilket betyder att det inte går att se karaktärens avatar/kropp (Apperley, 2006, s. 15). FPS spelas tredimensionellt och oftast med någon form av skjutvapen i olika strider (se t.ex. Overwatch [Blizzard, 2018] och Call of Duty [Activision, 2018]).

3.2.1. Datorspel och undervisning

Angående barns användning av datorspel, uppmärksammar Gee (2003) att den som spelar säkerligen lär sig generella färdigheter, men däremot behandlar inte spelen något specifikt innehåll som t.ex. vetenskapliga ämnen som berörs i skolan, vilket enligt honom gör spelen meningslösa. Även om många spel rymmer specifikt innehåll och teman som inte direkt är kopplad till skolans läroämnen, kan spelaren ändå lära sig något, även om denna kunskap inte är skolrelaterad (ibid). Nyttjan av datorspel utanför skolan kan enligt Pillay (2002) ha effekter på hur bra spelaren handskas med de situationer där undervisningen erbjuder digitala läromedel och spel. Fastän det i undervisning oftast används datorspel i syfte att eleverna både ska öva sina kunskaper i ett särskilt ämne och som ett avbrott från ordinarie undervisning och arbetssätt, så erbjuder datorspel också möjligheter att utveckla de förmågor och kognitiva processer som i undervisningssammanhang är fördelaktiga (Pillay, Brownlee & Wilss, 1999). Datorspelande sägs förstärka och utveckla ett antal förmågor så som induktivt resonande, det vill säga förmågan att kunna dra slutsatser utifrån det som redan är känt (Mayer & Sims, 1994), slutledningsförmåga (Ko, 2002) och spatial förmåga, det vill säga förmågan att kunna se flerdimensionellt (De Lisi & Wolford, 2002). Även förmågan till metakognition, det vill säga medvetenhet om sina egna tankeprocesser, och problemlösningsförmåga tycks förstärkas av datorspelande (Doolittle, 1995).

De karakteristiska drag ett spel kan bestå av, som kan ge spelaren en känsla av tillfredsställelse eller glädje, kan enligt Selnow (1984) vara kamratskap/sällskap, känslan av att ha kontroll och/eller vissa karakteristiska särdrag som finns i det aktuella spelet. Dessa får även spelaren att bli motiverad till att spela (Myers, 1990). Vad gäller en spelares motivation till att spela, uppger Malone (1981, s. 364) att spelet bör omfatta tre viktiga delar; det ska vara fantasifullt, det ska väcka nyfikenhet samt att det i spelet ska finnas utmaningar. Malone hävdar att dessa tre attribut fungerar på ett liknande sätt vad gäller utformande av undervisningsmiljöer. För att

få elever intresserade och engagerade i undervisningen måste pedagoger ha dessa faktorer i åtanke och samtidigt ta hänsyn till vilka elever arbetet ska anpassas till (Skolverket, 2011). För en del elever är det med största sannolikhet inte lika motiverande och engagerande att utföra ett skolarbete som det kan vara med datorspel. Detta beror å andra sidan helt på vem det är som ska motiveras att arbeta med innehållet. Även Crawford (1984) resonerar kring vad det är som ska till för att en spelare ska fortsätta vara motiverad till att spela; spelet måste närmare bestämt förse spelaren med utmaningar och det måste även framgå att spelet, oavsett svårighetsgrad, går att vinna.

Sylvén och Sundqvist (2012) menar att många av de faktorer som främjar lärande i andraspråksundervisning uppfylls vid användning av extramural engelska, som t.ex. hög motivation bland eleverna och stimulans i form av utmaningar. Så tidigt som på 1970-talet uppmärksammade Avedon och Sutton-Smith (1971) idén om att lärandet förbättras av spel tack vare det nöje som spelen för med sig. Detta återknyter senare Gee (2007) till då han hävdar att den underhållning och nöje som upplevs vid spelande erbjuder en god förutsättning för lärande. Miljöer där rikt språk och kognitiva utmaningar förekommer är fundamentala för lärande, något som MMORPG tycks erbjuda (Peterson, 2010). Denna miljö verkar också ha en effekt på elevernas vilja att kommunicera. Forskning har visat att spelande, i synnerhet MMORPG, ökar deltagarnas ambition till att vilja kommunicera på andraspråket, då de blir mindre oroliga för att prata (Reinders & Wattana, 2015). Kommunikationen kan i samband med spel ske på olika tekniska plattformar, exempel på sådana kan vara Skype (<https://www.skype.com/en/>), Discord (<https://discordapp.com/>) och TeamSpeak (<https://www.teamspeak.com/en/>). Denna teknologi tillför möjligheter att utöva muntlig kommunikation, som kan förbättra utövarens färdigheter i andraspråket både vad gäller muntlig förmåga, hörförståelse och till och med ordförrådet (Godwin-Jones, 2005). Korrelationen mellan ordförråd och användning av extramural engelska fann Sundqvist (2009) var betydande när de elever som spelade tv/datorspel och surfade på internet jämfördes med de som inte gjorde det. Det visade sig alltså med andra ord att de elever som ofta spelade tv/datorspel och surfade på internet hade ett större vokabulär än de elever som inte gjorde det (ibid). En mer ingående beskrivning om hur vokabulär utvecklas i samband med extramural engelska kommer senare.

Det tycks alltså finnas fördelar med att spela olika typer av spel, där t.ex. MMORPG verkar erbjuda ett rikt språk. Det finns dock nackdelar med vissa spel; Anderson och Dill (2000) uppmärksammar de negativa effekter datorspel kan ha och varnar för att våldsamma spel kan framkalla aggressioner hos spelaren:

The active nature of the learning environment of the video game suggests that this medium is potentially more dangerous than the more heavily investigated TV and movie media. With the recent trend toward greater realism and more graphic violence in video games and the rising popularity of these games, consumers of violent video games (and parents of consumers) should be aware of these potential risks. (s. 788-789).

Sammanfattningsvis visar flera studier på att spel förbättrar möjligheten för lärande, inte minst MMORPG som tycks innehålla kognitiva utmaningar och ett rikt språk. Det finns emellertid också spel som är särskilt utformade för undervisning och som då har ett pedagogiskt syfte, det vill säga de har anknytning till det aktuella skolämne som är i fokus. Datorspel bör samtidigt också väcka nyfikenhet och vara fasantifulla. Samma sak gäller undervisning; skolarbetet ska kunna kopplas till livet utanför skolan, elever ska tillåtas fantisera och eleverna ska även motiveras till individanpassade utmaningar (Skolverket, 2015).

3.2.2. Flickors och pojkars användning av spel

Tidigare studier har kommit fram till att tv-spel-utövare oftast är unga, begåvade och tävlingsinriktade, och tillhör det manliga könet (McClure & Mears, 1984). Detta kan bero på den mängd spel som tillverkats och som riktats till och är mer attraktiva för pojkar än flickor (Subrahmanyam & Greenfield, 1998). Det behöver inte nödvändigtvis vara så att de tidigare spelen medvetet var riktade endast till pojkar men att det var dessa spel som flest pojkar intresserade sig för. En undersökning av Kubey och Larson (1990) fann att 80 procent av allt spelande bland nio- och femtonåringar utgjordes av pojkar. Idag finns det fortfarande många pojkar som spelar tv-spel och senare studier visar att det ännu finns en avvikelse vad gäller hur mycket flickor och pojkar spelar. Ett exempel på detta är en studie som rör elevers lärande som sker utanför skolan genomförd bland elva- och tolvåringar där resultaten pekade på att pojkarna spelade mer frekvent än flickorna (Sundqvist & Sylven, 2014). Det är inte enbart spel som pojkar tenderar att dominera i, utan det verkar också vara en skillnad i den engelska språkanvändningen på fritiden även när andra aktiviteter räknas in. En studie gjord av Olsson och Sylven (2015) påvisar att pojkar tillbringar betydligt mer tid med aktiviteter där de använder sig av det engelska språket på fritiden än flickor.

En senare rapport av Statens medieråd (2017c) uppger att det är mycket vanligare att stationära spelkonsoler (t.ex. X-Box) ägs av pojkar än flickor, det är även vanligare att pojkar äger handhållna konsoler (t.ex. Game Boy). Att pojkar har en egen dator är något vanligare vilket beskrivs av Statens medieråd kan bero på användning av spel. Det uppges att 47% av pojkarna i 16-årsåldern sysslar med digitalt spelande mer än 3 timmar per dag, medan det endast var 3% av flickorna som gjorde detsamma (ibid). Denna studie riktar således sig inte till de högre åldrarna i skolan, utan till de elever som går i årskurs 5-6. Det kan däremot utifrån rapporten dras ett resonemang om att det i årskurs 5-6 även här finns en viss skillnad vad gäller flickors och pojkars användning av digitala spel.

3.3. Extramural engelska

Det kommande avsnittet handlar om andraspråksinläring på fritiden, eller med andra ord, *extramural* engelska. Det latinska ordet *extra* betyder bortom/på andra sidan och *mural* betyder vägg. Väggen i begreppet extramural avser oftast de väggar som skolan och universitet består av, extramural syftar då på det som förekommer utanför skolans område (Merriam-Webster Dictionary, 2018).

Thorne, Black och Sykes (2009) hävdar att andraspråksundervisning som förekommer i skolan idag inte längre är separerad från elevernas sociala liv. Lärande kan därför både förekomma i form av samverkan på internet, via t.ex. onlinespel, och i skolan. Andraspråk kan förvisso läras genom explicit undervisning, men det är också förknippat med sociala och kulturella faktorer. Språkinläring är således en djupare process än bara upprepade inläring då andraspråket även är kopplad till den kultur den befinner sig i (Dörnyei, 2003, s. 4). Språkutveckling kan ske när man blir exponerad för begriplig information och input vilket Krashen (1987) betonar är betydelsefullt i relation till det språk som ska läras. Som elev exponeras man inte endast i den undervisning som sker i skolan, det är också under fritiden, utanför skolan, som lärande i olika former och sammanhang förekommer och det kan även ske genom olika media (Bhatia & Ritchie, 2009). Att stöta på det engelska språket via olika media, genom t.ex. multiplayer spel som utspelas online på dator, kan ge elever omfattande möjligheter till andraspråksinläring (Peterson, 2010). Inläring av engelska kan alltså ske både medvetet och omedvetet då engelska är det mest använda andra- och främmandespråket i världen och som frekvent används på internet (Phillipson, 2009, s. 335).

Skolverket (2012) belyser hur frekvent användning av extramural engelska är en viktig faktor bakom den höga färdighetsnivå som finns bland svenska ungdomar. Svenska studier har dessutom antytt att extramural engelska har betydelsefulla effekter på elevers kompetenser i engelska. Sundqvist och Wikström (2015) fann att elever som spelade digitala spel mer än fem timmar i veckan hade bättre betyg i engelska än resterande elever. Oscarsons och Apelgrens (2005) utvärdering av det engelska språket som ett ämne i skolan visade på liknande sätt att svenska elever som inte var godkända i ämnet, använde engelska mycket mer sällan på sin fritid än de elever som blev godkända. Här blir slutledningen att engelska inte har samma funktion och betydelse i vardagen för de elever som inte är godkända som för de elever som är det (ibid).

3.3.1. Ordförråd

Extramural engelska har visats, från tidigare studier, ha en betydelsefull effekt på den engelska färdigheten hos elever, inte minst deras ordförråd. Det visar sig även vara en viss skillnad pojkar och flickor emellan vad gäller ordförråd. En studie gjord av Sylvén och Sundqvist (2012a) fann att pojkar inte endast spelade mer spel än flickor, de hade också ett större ordförråd. Dock kan det inte med säkerhet sägas att det är på grund av datorspel som de har bra ordförråd, men många studier har visat att de elever som ofta använder sig av, eller kommer i kontakt med extramural engelska, har ett större ordförråd (Sylvén & Sundqvist, 2012b). Vad gäller det akademiska ordförrådet, verkar det som att extramural engelska tillför en viss förbättring på de lägre kunskapsnivåerna. Däremot tycks inte extramural engelska ha någon stor påverkan beträffande utvecklingen av det akademiska ordförrådet över längre tid vilket synliggörs i Olssons och Sylvéns (2015) longitudinella studie om extramural engelska och akademiskt ordförråd. Webb och Rodgers (2009) studie om förhållandet mellan tv-program och vokabulär visar hur liten chansen är att stöta på akademiska ord i ett extramuralt sammanhang då största delen av vokabuläret som används på tv är bland de 3000 vanligast förekommande ordfamiljerna.

I undervisning sker inläring av ord ofta i ett explicit sammanhang, det vill säga eleven deltar i undervisning där vokabulär fokuseras på ett medvetet sätt. När det gäller extramural engelska på fritiden, är ordinläringen däremot ofta implicit. Krashen (1989) hävdar att ordförråd inom andraspråket lärs in med hjälp av exponering av input och att undervisning då varken är nödvändig eller användbar. Både Schmitt (2008) och Laufer (2005) hävdar å andra sidan att även om exponering av väsentlig vokabulär, till exempel genom läsning, ger resultat, verkar det svårt att nå den språkliga kunskapsnivå som behövs vid produktion. De påstår således att explicit undervisning krävs för att komma upp på den nivå som behövs för output. Försättningsvis påpekar Elgort och Nation (2010) att nya ord behöver repeteras ett visst antal gånger innan de lärs in på ett implicit sätt.

Elever kan exponeras för extramural engelska på många olika sätt, inte minst genom användning av datorspel. Ranallis (2008) undersökningsresultat pekar på att spelares ordförråd tycks höjas vid kontakt till de digitala spel de sysselsätter sig med. De elever som befinner sig online, i ett umgänge som kräver skriftlig kommunikation på ett andraspråk har, enligt Black (2005), goda möjligheter att utveckla skriftliga färdigheter. För att koppla detta till föreliggande studie, framför Peterson (2010) att spelande tycks vara en god plattform som stödjer kommunikation.

De teorier om språkinläring och den tidigare forskning som här redogjorts för utgör en bakgrund till föreliggande studie. I diskussionen (se avsnitt 6) relateras studiens resultat till denna bakgrund.

4. Metod

Jag har valt att genomföra en enkätundersökning med elever i årskurs 5 och 6 och av deras lärare har jag fått reda på deras bedömning av elevernas kunskapsnivå i engelska. Nedan följer en mer detaljerad beskrivning av metod och urval.

Inom ramen för en kurs i lärarutbildningen (kurs L6K80A på Göteborgs Universitet, slutförd vårterminen 2018), genomfördes av mig en enkät i en mindre pilotstudie som handlade om elevers datorspelande i förhållande till vilka betyg de hade och det blev bekräftat att detta var något som kunde gå att undersöka mer grundligt i det kommande examensarbetet som skulle äga rum samma termin.

4.1. Urval

Fyra klasser deltog i undersökningen, två från årskurs 5 och två från årskurs 6. Totalt deltog 79 elever, 37 i årskurs 6 och 42 i årskurs 5. I årskurs 6 deltog 19 flickor och 18 pojkar, i årskurs 5 deltog 21 flickor och 21 pojkar. Utöver de 79 elever som deltog i undersökningen var det 14 elever som inte medverkade, men eftersom det var frivilligt att delta behövde inte eleverna ange varför de avstod. Det fanns också några elevsvar som togs bort i samband med analysen av resultatet eftersom de var ogiltiga. I årskurs 5 var det totalt fem elever som inte valde att delta eller var sjuka/borta och tre enkäter räknades bort. De två första räknades bort på grund av att de hade angett samma nummer i klasslistan och den sista för att denne hade angett ett nummer som inte fanns i klasslistan. I årskurs 6 var det nio elever som inte valde att delta eller var sjuka/borta, förutom dessa räknades fem enkäter bort, fyra på grund av att de hade angett samma nummer i klasslistan och den sista för att denne inte hade något betyg i engelska, varken godkänd eller inte godkänd då läraren hade markerat med ett streck och inte något resultat.

Årskurs 6 hade samma lärare i engelska medan klasserna i årskurs 5 hade två olika lärare. Den klass som deltog i utprovningen av enkäten samt de fyra klasser som medverkade i undersökningen gick på samma skola i en storstad i Sverige. Jag valde enbart att ha med klasser från samma skola eftersom pedagogerna då ingår i ett kollegium där samarbete lärare emellan kan förekomma, t.ex. vad gäller bedömningsfrågor. Bedömningen av kunskapsnivåer hade riskerat att i större utsträckning skilja sig åt om klasser, och därmed lärare, från olika skolor deltagit än när klasser och lärare från en och samma skola bedömer. Resultatens reliabilitet och validitet stärks genom detta.

4.2. Enkätundersökning

Datan samlades in via enkäter som genomfördes med hjälp av ett verktyg, Easyquest (<https://www.easyquest.com/se/>) via internet. Den bestod av totalt 30 frågor som bland annat behandlade frågor om elevernas användning av datorspel och elevernas självuppfattning om sina kunskaper i engelska (se Bilaga). Webbenkäten är en utvecklad upplaga av den enkät som genomfördes i pilotstudien vilken nämns ovan. Enkäten redigerades något, t.ex. gjordes vissa omformuleringar och vissa frågor lades till för att svara mot syfte och frågeställningar i den föreliggande studien. Den nya enkäten testades därefter av 4 individer och sedan i en klass (årskurs 6) på samma skola där enkäten senare genomfördes. I samband med utprovningen fick jag av några elever lite återkoppling och blev därmed påmind om att onlinespel också kan spelas på konsol. En fråga ändrades på grund av detta men annars ansågs enkäten vara redo för att användas.

Jag har valt att använda mig av enkäter eftersom de är relativt enkla att administrera då det är smidigt att genomföra undersökningen genom att skicka ut frågorna till dem som ska delta. Respondenterna (eleverna) kan till skillnad från vid intervjuer besvara frågorna i sitt eget tempo

och de behöver inte känna att de svarar på ett sådant sätt som är önskvärt för forskaren. De nackdelar som kan finnas med denna typ av undersökning är t.ex. att när enkäter skickas ut till deltagare, finns oftast inte den som utformat frågorna på plats och kan hjälpa deltagarna med förtydligande av frågor. Om enkäten består av många frågor och om frågorna inte engagerar deltagarna är det också lätt hänt att de ger upp eller tröttnar och slänger enkäterna/slår av datorn (se t.ex. Bryman, 2011, s. 228-230).

När enkäten genomfördes i klasserna var jag på plats och kunde svara på deras frågor och hjälpa elever som behövde det. Angående risken att elever skulle bli uttråkade var jag väl medveten om att det fanns många elever som inte spelade datorspel. För deras skull, skapade jag en funktion i webbenkäten så att de kunde lämna in enkäten redan vid frågan "Spelar du datorspel på engelska?". För de elever som svarade nej avslutades enkäten då. Detta underlättade även analysen av enkätsvaren då jag snabbt kunde se vilka som fyllt i hela enkäten (de som spelade) och de som bara kom halvvägs (de som inte spelade). Ytterligare en fördel med detta var att bland dem som svarade på alla frågor var risken liten att de skulle tröttna på att fylla i svar eftersom frågorna då berörde något som de är intresserade av och håller på med på sin fritid.

4.3. Kunskapsnivå i engelska

Information om elevernas kunskapsnivå i engelska lämnades av undervisande lärare i engelska i de klasser som deltog. I årskurs 6 där kunskapskrav finns, användes betygsskalan F-A. Eftersom det i årskurs 5 inte förekommer betyg, använde lärarna sedan tidigare en skala 1-4 för att gradera elevernas kunskaper i engelska där 1 står för den lägsta kunskapsnivån och 4 den högsta. I denna studie användes samma skala för årskurs 5.

4.4. Analys av data

För att besvara de forskningsfrågor som finns i undersökningen har statistiska analyser med hjälp av den matematiska programvaran Matlab (<https://www.mathworks.com/>) genomförts. Först gjordes de analytiska beräkningarna manuellt, alla variabler matades därefter in i Matlab för att sedan, i samma programvara, kunna framställa de diagram som visas i resultatdelen. De variabler som matades in i Matlab var betyg/resultat, flicka/pojke, speltimmar per dag/vecka, självkänsla vid användning av engelska utifrån den använda skalan samt hur ofta engelska förekommer vid spel. Utifrån dessa variabler gjordes beräkningar i form av flickors och pojkars genomsnittliga speltimmar i veckan, flickors och pojkars genomsnittliga betyg/resultat, hur mycket engelska som används vid spel och den genomsnittliga spelarens samt icke-spelarens självupplevda förmåga i det engelska språket. För att räkna ut det genomsnittliga värdet av något, räknades det ut med hjälp av medelvärdet i respektive variabler. Spelare jämfördes således med icke-spelare och flickor jämfördes med pojkar.

4.5. Avgränsningar

När jag i min studie skriver om datorspel hänvisar jag även till spel på konsol eftersom det inte spelar någon roll om spelen spelas på dator eller konsol. Däremot är jag inte intresserad av de spel som förekommer på andra tekniska plattformar som t.ex. ipad och mobil av den orsak att de spel som spelas på dator och konsol eventuellt kräver mer koncentration, färdighet och en viss sorts kommunikation.

4.6. Etiska överväganden

Undersökningen genomfördes i enlighet med de forskningsetiska principerna inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning som Vetenskapsrådet (2002) rekommenderar och inom de forskningsetiska principerna beaktades fyra huvudkrav. Det första, informationskravet, uppfylldes när eleverna inför deltagandet blev informerade om:

- att det var frivilligt att delta och de när som helst kan ångra sin medverkan
- att svaren kommer kopplas till deras betyg/resultat i engelska
- att de är anonyma och att jag då inte vet vem som har vilket betyg/resultat
- vad de hade för roll i undersökningen
- vad deras svar har för betydelse i förhållande till studien

Det bör, enligt det andra kravet - samtyckeskrauet, hämtas in medgivande från förälder/vårdnadshavare om undersökningen involverar känsliga eller privata frågor och om deltagarna är under 15 år. Däremot behövs inget samtycke från förälder/vårdnadshavare om frågorna inte behandlar känslig information utan någon form av godkännande kan fås av andra som representerar undersökningsdeltagarna på något sätt. Eftersom eleverna i studien var under 15 år och frågorna inte berörde känsliga eller privata uppgifter valde jag att inte be om samtycke från förälder/vårdnadshavare. Jag har istället godkännande av elevernas lärare samt rektor på skolan i fråga. Utan samtycket från elevernas hem tyckte jag att det var viktigt att jag gjorde undersökningen anonym och att jag då inte skulle få reda på vem som svarat vad med tanke på att jag fick reda på elevernas betyg/resultat.

Det tredje, konfidentialitetskravet, handlar om att personuppgifter och data ska vara oåtkomlig och ej identifierbar för utomstående, i synnerhet de uppgifter som anses vara etiskt känsliga. I föreliggande studie hanterades elevernas svar inte endast på ett säkert sätt, de behandlades också anonymt; istället för att skriva namn på enkäterna fick de skriva det nummer de hade i klasslistan och utifrån denna gjordes en koppling till vilka betyg/resultat de hade. Detta gjorde det omöjligt att koppla eleverna till deras betyg. Studien kan heller inte anses innehålla etiskt känsliga frågor.

Det sista, nyttjandekravet, redogörs för hur insamlade uppgifter enbart ska användas för det den är menad till. Det insamlade materialet i föreliggande studie används med andra ord endast i denna undersökning.

4.7. Generaliserbarhet, reliabilitet och validitet

För att kunna överföra resultat av en undersökning på en större population, det vill säga för att kunna generalisera resultaten, är det viktigt att urvalet till stor del är representativt; resultatet för den grupp som använts i studien ska inte vara unik om resultaten ska kunna generaliseras bortom det särskilda tillfället (se t.ex. Bryman, 2011). I föreliggande studie deltog endast 79 elever från fyra klasser. Det finns en variation av elever, men endast ett fåtal klasser har medverkat i studien vilket gör datamängden för liten för att kunna generalisera utanför gruppen.

Det kan vara svårt att mäta hur mycket eleverna spelar datorspel på fritiden. Den bästa metoden att egentligen undersöka detta på är antingen observation eller dagbok, men eftersom studiens omfattning i tid var högst begränsad lämpade det sig istället att använda sig av enkäter. För att få ett så tydligt resultat som möjligt måste frågorna i enkäten vara i form av slutna frågor; frågor som oftast har få svarsalternativ och som är lättare att besvara. Desto bättre frågorna är formulerade, desto mindre är chansen för feltolkningar och därmed ökar datans trovärdighet. I den föreliggande studien var enkäten väl utprövad när den genomfördes vilket stärker resultatens reliabilitet och validitet.

4.8. Metoddiskussion

I samband med undersökningen fick eleverna göra en uppskattning om hur mycket de spelade i veckan och hur många timmar de brukade spela på en dag. Några elever uttryckte svårigheten i att göra en rättfärdig uppskattning då deras spelande helt kunde bero på hur deras vecka såg

ut, om de hade mycket läxor/prov eller om de t.ex. hade lov. Denna svårighet kan också bero på ålder då det vid enkätundersökningen blev uppenbart att elever i årskurs 5 hade detta dilemma i samband med hur mycket de spelade i veckan. Jag försökte då hjälpa de elever som behövde hjälp genom att förklara och ge exempel på hur de kunde tänka.

Feltolkning på en fråga gjordes enstaka gånger på ett sätt som inte var förväntat; på frågan *Spelar du datorspel/konsolspel på engelska?* fanns det ett par elever, framför allt flickor, som svarat *ja* och sedan nämnde spel som spelas i webbläsaren. De spel jag syftade på är däremot tvungna att laddas ner, antingen gratis eller köpta, på själva datorn och som kräver ett visst utrymme i hårdvaran. I och med att dessa elever nämnde både spel som fanns i webbläsaren och de spel som laddas ner lät jag de vara med i resultatet. För att underlätta analysen av datan och förbättra resultatet ytterligare hade denna fråga kunnat förtydligats.

I enkätfråga 14, angående hur mycket eleverna använder sig av det engelska språket när de spelar, fanns inte alternativet ”aldrig” utan endast så lite som ”nästan aldrig”. I efterhand hade det varit intressant att veta om det fanns elever som inte använder sig av det engelska språket när de spelar. Visserligen hade de på en tidigare fråga angett att de spelade spel på engelska och därav borde man kunna dra slutsatsen att de någon gång använde sig av engelska.

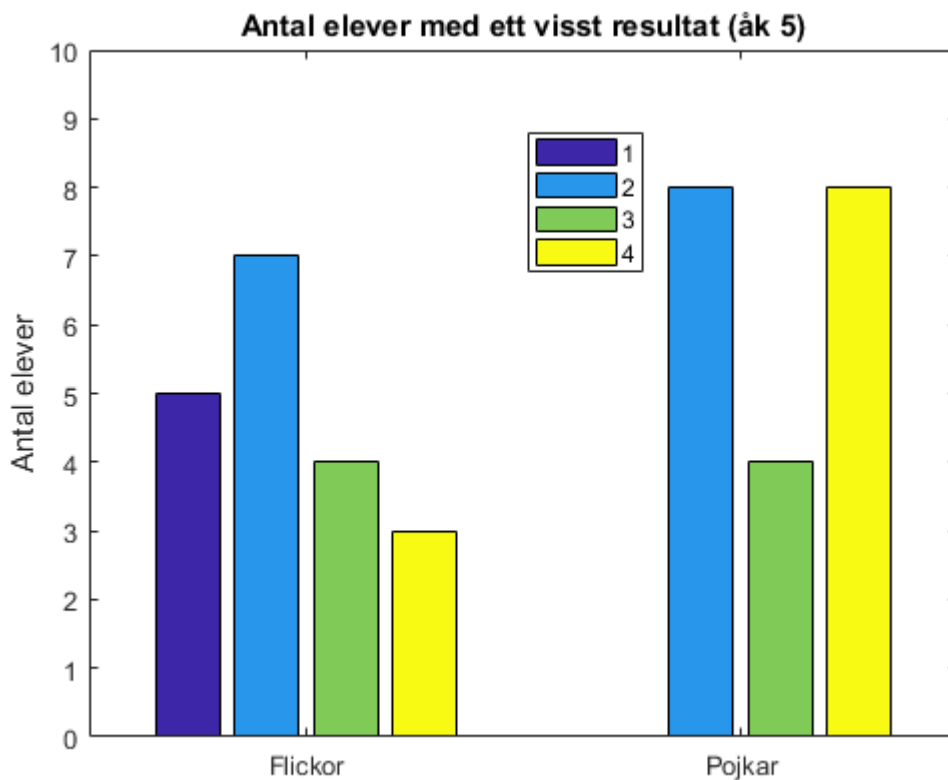
5. Resultat

De tre frågeställningarna (se avsnitt 2) besvaras i tur och ordning. Resultaten kommer redovisas i form av olika diagram och tabeller och en redogörelse för vad diagram och tabeller beskriver ges under samtliga figurer.

5.1. Kunskapsnivå i engelska och speltid

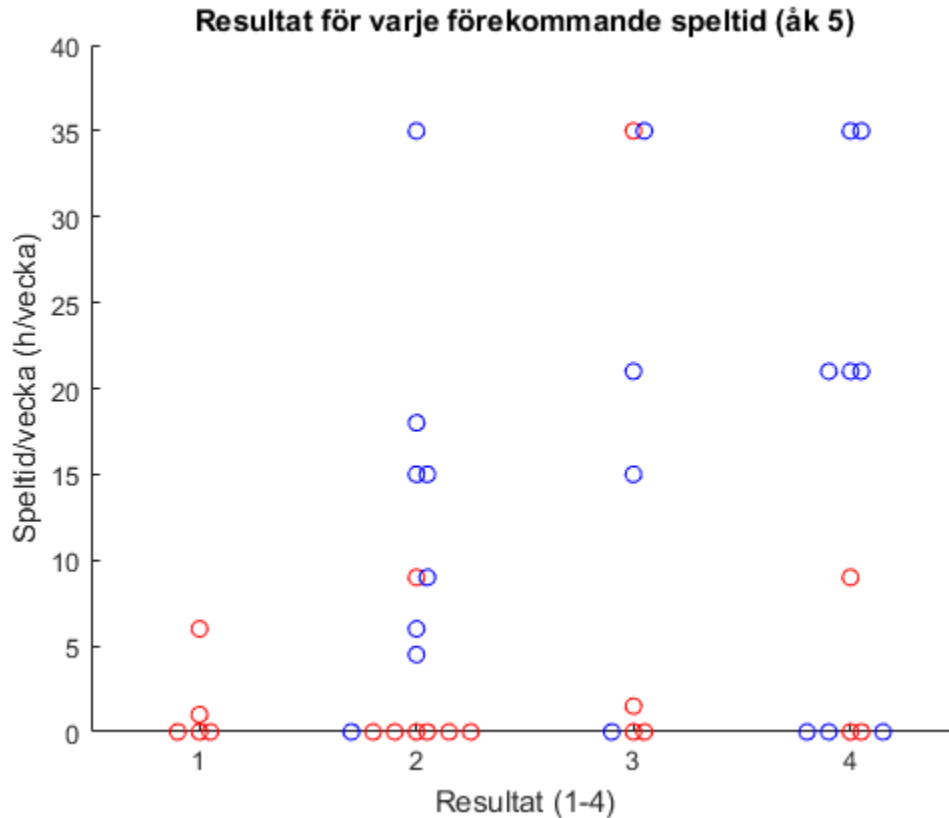
I det första avsnittet redovisas resultaten av frågeställning 1: Finns det skillnader i måluppfyllelse i skolans engelskämne mellan elever som spelar datorspel och elever som inte gör det? I så fall vilken skillnad?

Frågeställningen har besvarats med hjälp av enkätfråga 16, *Hur många dagar i veckan brukar du spela?*, och 17, *Den dagen du spelar, hur många timmar brukar du spela då?* Resultaten vad gäller frågeställning 1 visas i fyra olika figurer; figur 2 och 3 för årskurs 5 och figur 5 och 6 för årskurs 6. Inledningsvis finns ett diagram som förtydligar hur många elever som har ett visst resultat/betyg i årskurs 5 (Figur 1) och i årskurs 6 (Figur 4). Detta för att underlätta tolkning av figur 2, 3, 5 och 6. För årskurs 6 används betygsskalan F-A och för årskurs 5 skalan 1-4 där 1 står för den lägsta kunskapsnivån och 4 den högsta.



Figur 1: Elever i årskurs 5 och deras resultat.

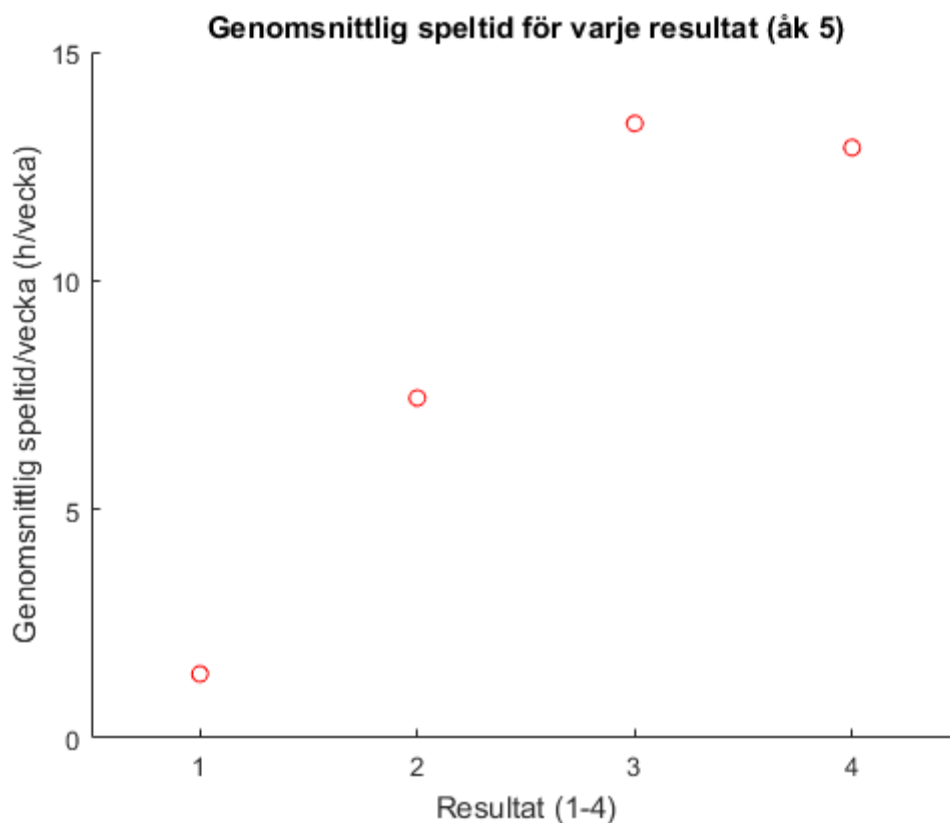
Detta diagram visar hur många flickor respektive pojkar som har ett visst resultat i engelska i årskurs 5. Figur 1 visar att fler pojkar än flickor når det högsta resultatet i engelska, baserat på deras lärares bedömning av deras kunskapsnivå på en fyrgradig skala. Figuren visar också att enbart flickor bedöms ha kunskaper som motsvarar den allra lägsta nivån. Diagrammet underlättar vid analys av Figur 3 och kan även vara till hjälp vid analys av Figur 2.



Figur 2: Varje förekommande speltids motsvarande resultat.

Varje ring i Figur 2 representerar en elev i årskurs 5 med ett visst resultat i engelska (x-axeln) och hur många timmar denna elev spelar i veckan (y-axeln). De röda ringarna representerar flickor och de blå pojkar. Exempelvis visar figur 2 att det finns 3 pojkar som spelar ca 21 timmar i veckan och att de har resultat 4.

Figur 2 visar att majoriteten av flickorna har en speltid på 0 timmar i veckan och att den vanligaste kunskapsnivån är 2 bland dem. Av 19 flickor i årskurs 5 har sex rapporterat att de spelar; de flesta har en speltid i veckan på mellan 2 och 10 timmar och det finns en flicka som angett 35 timmar. Bland pojkarna finns en större spridning mellan 0 och 35 timmar, men färre pojkar än flickor rapporterar 0 timmar. För kunskapsnivåerna 2, 3 och 4 kan man t.ex. se att elevernas speltid varierar mellan 0 och 35 timmar.

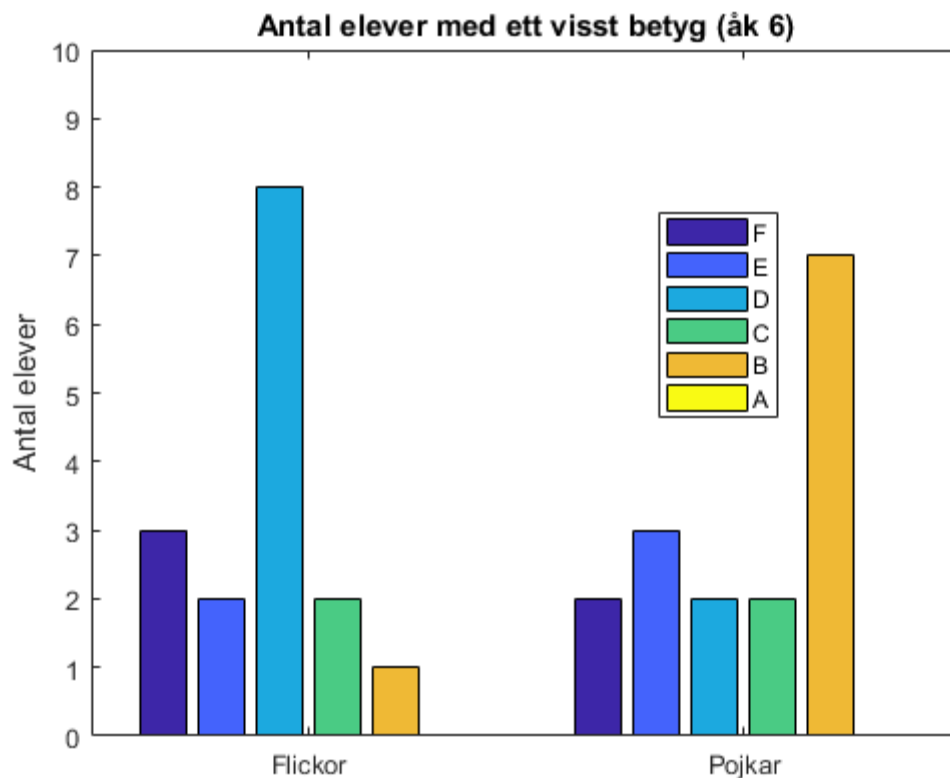


Figur 3: Varje resultats motsvarande genomsnittliga speltid i veckan.

I Figur 3 representerar varje ring den genomsnittliga speltiden i timmar per vecka (y-axeln) hos elever i årskurs 5 med ett visst resultat i engelska (x-axeln). Exempelvis visar Figur 3 att de elever som bedöms uppnå resultat 2 i snitt spelar ca 7,5 timmar i veckan. I figuren görs ingen skillnad flickor och pojkar emellan. Ringarna representerar således alla de elever som har ett visst resultat och deras genomsnittliga speltid i veckan.

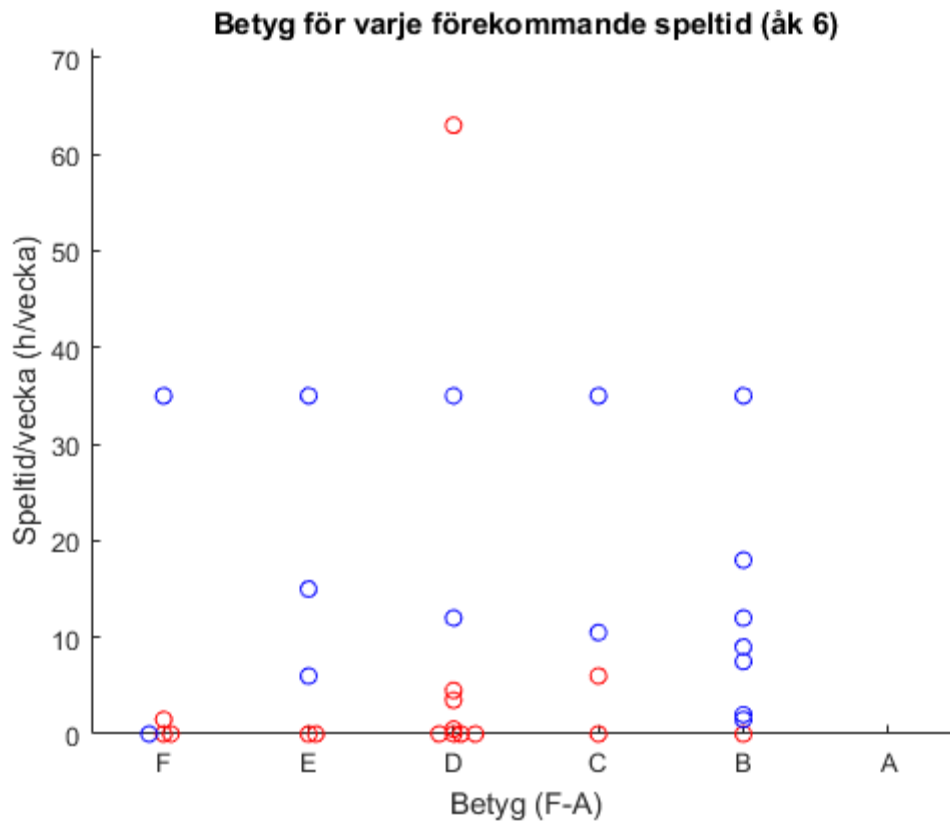
Figur 3 visar en tydlig ökning i genomsnittlig speltid vid högre resultat. Ökningen avbryts dock vid kunskapsnivå 3 då den genomsnittliga speltiden är lägre för elever som uppnått kunskapsnivå 4. Figur 3 tyder på att den genomsnittliga speltiden i veckan och varje resultat är beroende av varandra, däremot är korrelationen inte linjär. För att se hur många elever som representeras av en ring i varje resultat, se Figur 2.

Nedan redovisas motsvarande resultat för årskurs 6.



Figur 4: Elever i årskurs 6 och deras betyg.

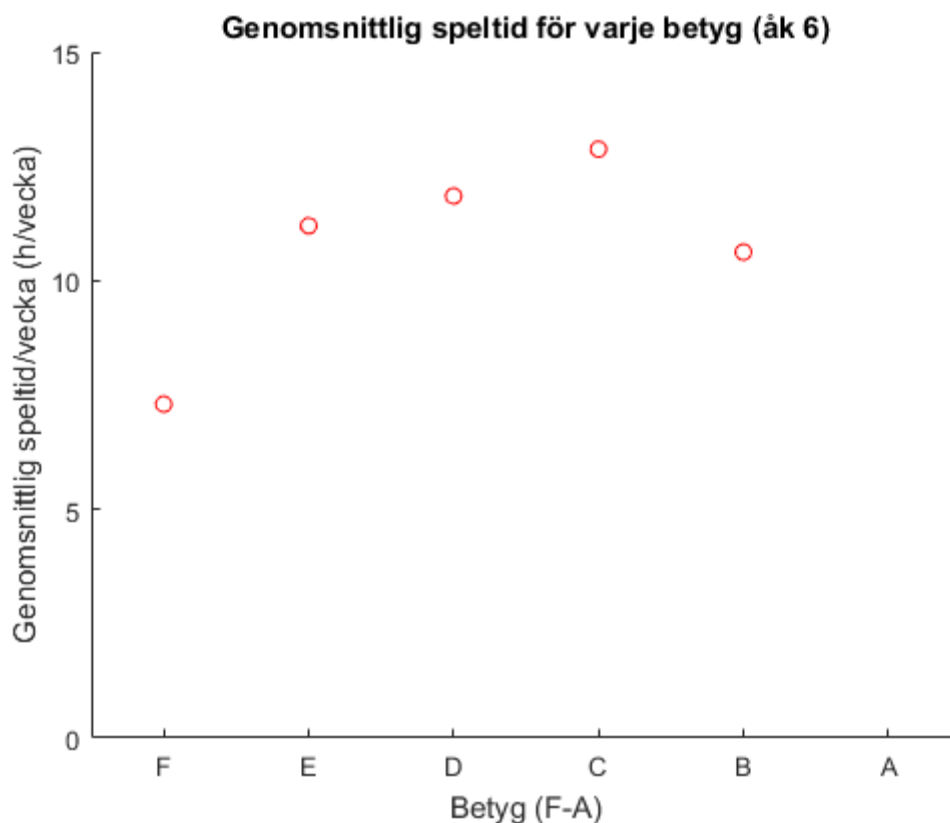
Detta diagram visar hur många flickor respektive pojkar som har ett visst betyg i engelska i årskurs 6. Figur 4 visar att fler pojkar än flickor når det högsta betyget i engelska. Figuren visar också att fler flickor än pojkar har betyg D. Det finns inga elever i årskurs 6 som har betyg A. Diagrammet underlättar vid analys av Figur 6 och kan även vara till hjälp vid analys av Figur 5.



Figur 5: Varje förekommande speltids motsvarande betyg

I Figur 5 representerar varje ring en elev i årskurs 6 med ett visst betyg i engelska (x-axeln) och hur många timmar denna elev spelar i veckan (y-axeln). De röda ringarna representerar flickor och de blå pojkarna.

Figur 5 visar att majoriteten av flickorna har en speltid på 0 timmar i veckan och betyg D. Av 16 flickor i årskurs 6 har fem rapporterat att de spelar; fyra spelar inte mer än 10 timmar i veckan och har betyg F, D och C. Den femte flickan har en speltid på 63 timmar i veckan och har betyg D vilket är en stor skillnad jämfört med resterande flickors speltider. Majoriteten av pojkarna har en speltid på mer än 10 timmar i veckan och de flesta av pojkarna har betyg B. Det finns även en stor spridning vad gäller de pojkarna som spelar och deras betyg.



Figur 6: Varje betygs motsvarande genomsnittliga speltid i veckan.

Varje ring i Figur 6 representerar den genomsnittliga speltiden i timmar (y-axeln) hos elever i årskurs 6 med ett visst betyg i engelska (x-axeln). I figuren görs ingen skillnad flickor och pojkar emellan. Ringarna representerar således alla de elever som har ett visst betyg och deras genomsnittliga speltid i veckan.

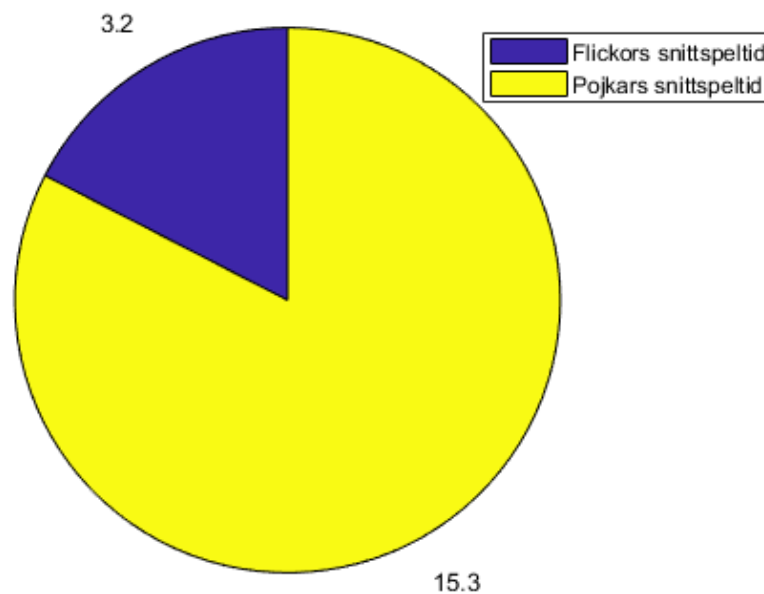
I Figur 6 ses en tydlig ökning vad gäller den genomsnittliga speltiden för varje betygssteg. Dock avbryts trenden efter betyg C då den genomsnittliga speltiden är lägre för betyg B. Figuren pekar således på att den genomsnittliga speltiden i veckan och varje betygssteg är beroende av varandra. Då de elever som har betyg B och en färre speltid i veckan än de elever med betyg C, visar detta på att andra faktorer spelar roll för elevers kunskaper i engelska. För att se hur många elever som representeras av en ring i varje betyg, se Figur 5.

5.2. Flickors och pojkars användning av datorspel

Detta avsnitt kommer redovisa resultaten i frågeställning 2: Finns det någon skillnad mellan pojkars och flickors användning av datorspel? I så fall vilken skillnad? Resultaten är framställda utifrån de elever som angett att de spelat en viss tid i veckan, de elever som inte spelar alls är alltså inte inräknade. Om dessa hade räknats med hade siffrorna för både pojkar och flickor minskat och pojkarnas snittspeltid hade ökat i förhållande till flickornas.

Frågeställningen har besvarats med hjälp av enkätfråga 16, *Hur många dagar i veckan brukar du spela?* och 17, *Den dagen du spelar, hur många timmar brukar du spela då?*

Flickor och pojkars snittspeltider, timmar/vecka (åk 5)

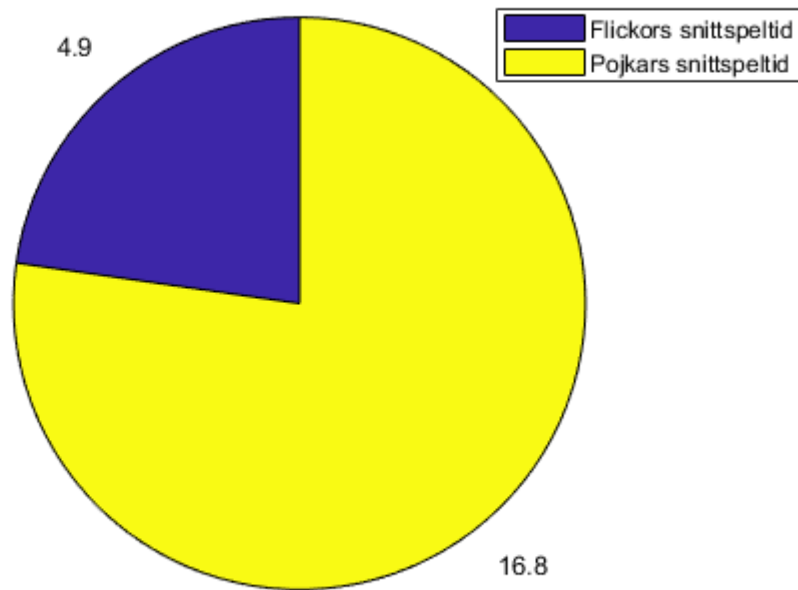


Figur 7: Flickornas (blå) och pojkarnas (gul) genomsnittliga speltid i veckan.

Av totalt 39 elever i årskurs 5 har 6 flickor och 15 pojkar angett att de spelar. Pojkarnas speltid i veckan (timmar) har lagts ihop och sedan dividerats med antalet pojkar som spelar. På samma sätt har flickornas speltider i veckan (timmar) lagts ihop och sedan dividerats med antalet flickor som spelar.

Av de 21 elever som spelar visar Figur 7 visar att den genomsnittliga pojken i årskurs 5 spelar ungefär fem gånger mer i snitt än den genomsnittliga flickan i årskurs 5.

Flickor och pojkars snittspeltider, timmar/vecka (åk 6)



Figur 8: Flickornas (blå) och pojkarnas (gul) genomsnittliga speltid i veckan.

Av totalt 32 elever i årskurs 6 har 5 flickor och 16 pojkar rapporterat att de spelar. På samma sätt som ovan beskrivs för årskurs 5 har ett medelvärde för hur mycket pojkar respektive flickor i årskurs 6 spelar i veckan (timmar) räknats fram.

Av de 21 elever som spelar visar Figur 8 visar att den genomsnittliga pojken i årskurs 6 spelar ungefär fyra gånger mer i snitt än den genomsnittliga flickan i årskurs 6.

5.3. Upplevd förmåga i engelska

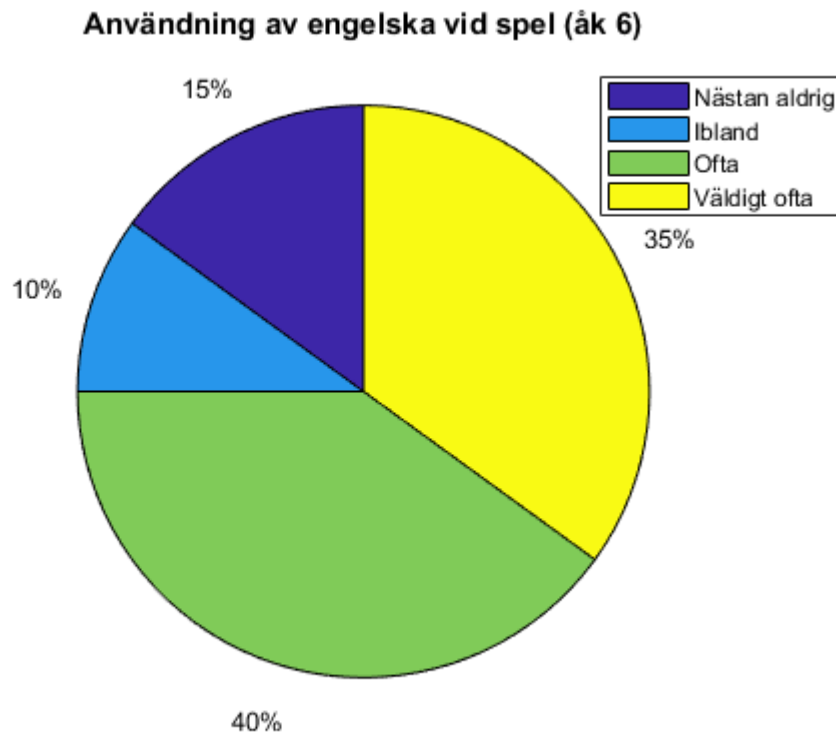
Det sista avsnittet redovisar resultaten i frågeställning 3: Vilken utsträckning kommunicerar eleverna på engelska när de spelar datorspel? Hur upplever elever som spelar datorspel sin förmåga att använda engelska jämfört med elever som inte spelar?

Den första delen i frågeställningen (vilken utsträckning kommunicerar eleverna på engelska när de spelar datorspel) har besvarats med hjälp av enkätfråga 13, *Hur ofta kommunicerar du på engelska, svenska eller annat språk när du spelar?*



Figur 9: Elevers användning av engelska vid datorspel.

I årskurs 5 använder sig mer än hälften, 65 procent, av eleverna som spelar datorspel engelska väldigt ofta när de spelar och en femtedel ofta. Endast en tiondel använder sig ibland av engelska och så lite som 5 procent nästan aldrig när de spelar.



Figur 10: Elevers användning av engelska vid datorspel.

I årskurs 6 använder sig endast, jämfört med årskurs 5, 35 procent av spelarna av engelska väldigt ofta när de spelar och 40 procent ofta. Så mycket som en fjärdedel i årskurs 6 använder sig av engelska ibland eller nästan aldrig i samband med datorspel.

Den andra delen i frågeställningen 3 (Hur upplever elever som spelar datorspel sin förmåga att använda engelska jämfört med elever som inte spelar?) har besvarats med hjälp av två enkätfrågor, fråga 5, *Hur bra tycker du att du är på engelska?* Här fanns fyra olika svarsalternativ: *inte så bra, ganska bra, bra och väldigt bra*. Och fråga 7, *Din relation till det engelska språket*. Här fick eleverna ta ställning till fem olika påståenden om hur säkra de känner sig när de använder engelska i olika situationer (se nedan). Till fråga 7 finns 4 svarsalternativ med liknande utformning som i fråga 5: *väldigt osäker, osäker, säker och mycket säker*.

I analysen jämförs de elever som inte spelar och de som gör det. Både fråga 5 och 7 har fyra svarsalternativ och därför har dessa samma gradering där 1 är "inte så bra"/"väldigt osäker" och 4 "väldigt bra"/"mycket säker".

7: Din relation till det engelska språket:

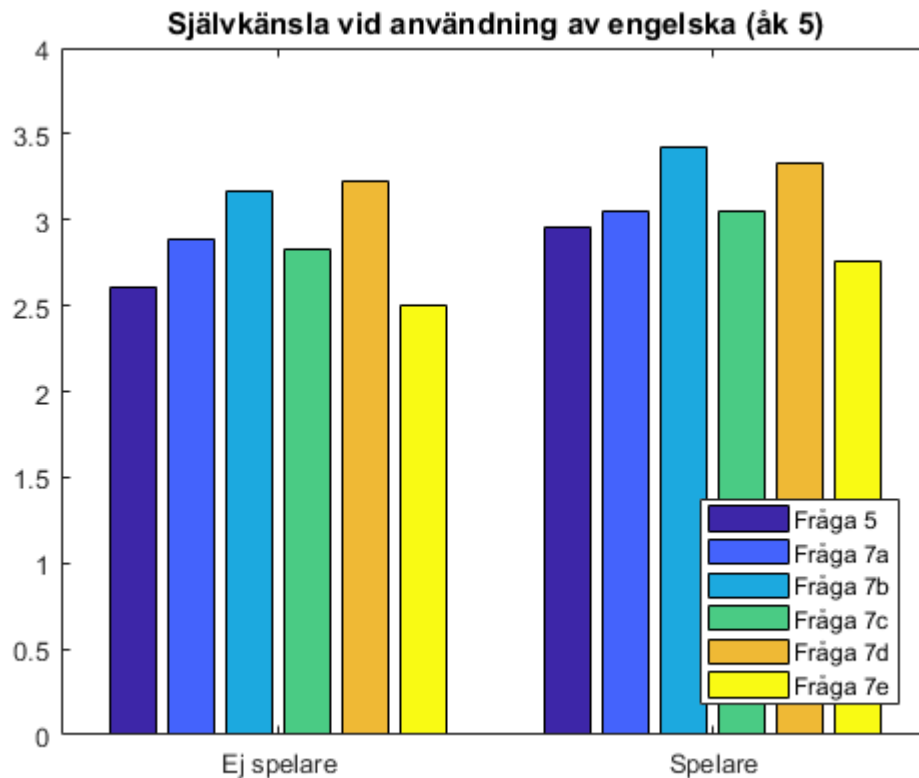
7a: När jag ska prata på engelska inför klassen känner jag mig...

7b: När jag ska prata på engelska inför eller med en kompis känner jag mig...

7c: När jag skriver på engelska känner jag mig...

7d: När jag läser texter på engelska känner jag mig...

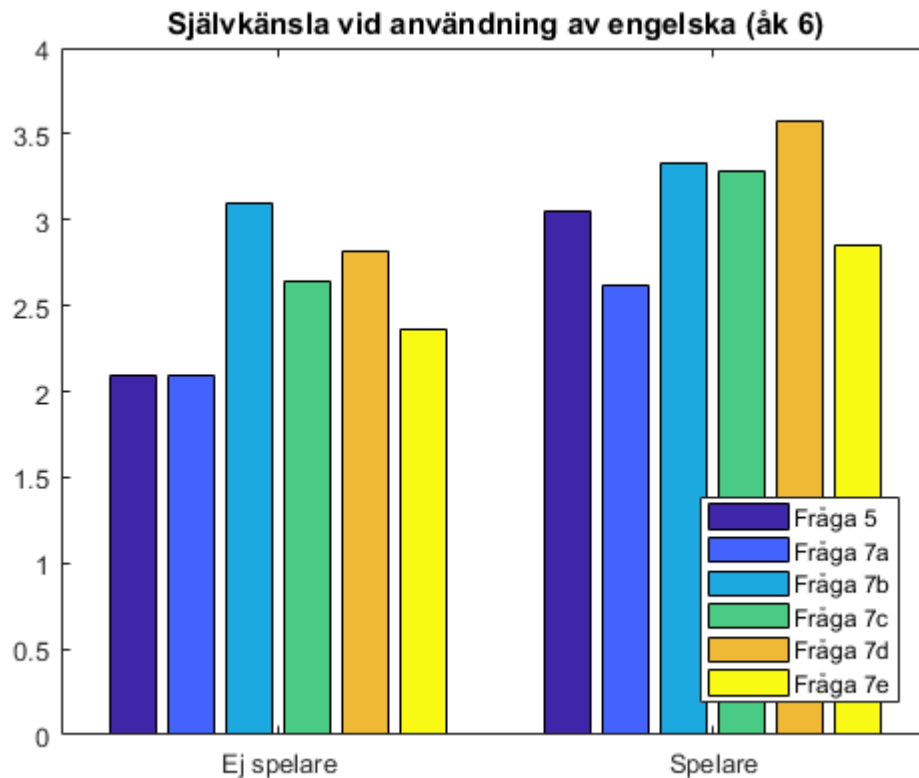
7e: När jag ska prata med personer i min ålder som har engelska som sitt modersmål, känner jag mig...



Figur 11: Självupplevd förmåga att använda engelska bland spelare och icke-spelare i årskurs 5.

Graderingarna 1-4 (y-axeln) motsvarar den gradering som använts i svarsalternativen i enkätfråga 5 och 7. Exempelvis: Den genomsnittliga icke-spelaren (x-axeln) känner sig mellan osäker (2 på y-axeln) och säker (3 på y-axeln) när de ska prata med personer i deras ålder som har engelska som sitt modersmål (fråga 7e). Ett högre värde på y-axeln betyder alltså att självkänslan är större än vid ett lägre värde. En jämförelse har gjorts mellan spelare och icke-spelare i årskurs 5 för att se om det finns någon skillnad mellan hur dessa upplever sin förmåga att använda sig av det engelska språket.

Figur 11 visar att de motsvarande staplarna för spelare är högre än för icke-spelare, vilket således indikerar att de som spelar datorspel har en bättre självkänsla och förtroende till sin förmåga att använda sig av det engelska språket. Det finns inga tydliga skillnader mellan spelare och icke-spelare i årskurs 5 men samtliga staplar för spelare är dock alltid lite högre än de staplar som hör till icke-spelare: i fråga 7b anser den genomsnittliga spelaren att denne känner sig mer än säker när denne ska prata på engelska inför eller med en kompis medan den genomsnittliga icke-spelare känner sig relativt säker. I fråga 5 hamnar den genomsnittliga icke-spelaren strax över 2.5 vilket betyder att de flesta icke-spelare känner sig någonstans mellan "ganska bra" och "bra" samtidigt som den genomsnittliga spelaren känner sig relativt bra på det engelska språket. Enstaka likheter kan också urskiljas då både spelare och icke-spelare i fråga 7d känner sig ganska säkra när de ska läsa texter på engelska.



Figur 12: Självupplevd förmåga att använda engelska bland spelare och icke-spelare i årskurs 6.

I Figur 12 redovisas motsvarande resultat för årskurs 6 som presenterades i Figur 11 för årskurs 5.

Figur 12 visar att de motsvarande staplarna för spelare i årskurs 6 alltid är högre än för icke-spelare i samma årskurs, vilket således indikerar att de som spelar datorspel har en bättre självkänsla och förtroende till sin förmåga att använda sig av det engelska språket. I årskurs 6 finns det till fråga 7d en stor skillnad vad gäller läsning av engelska texter då den genomsnittliga icke-spelaren knappt känner sig säker och den genomsnittliga spelaren känner sig mer än säker. Det är också en skillnad vad gäller fråga 5: Den genomsnittliga spelaren känner sig bra (3 på y-axeln) på engelska och den genomsnittliga icke-spelaren känner sig ganska bra (2 på y-axeln). I fråga 7b känner sig den genomsnittliga spelaren och icke-spelaren på ett relativt liknande sätt vad gäller att prata på engelska inför eller med en kompis.

6. Diskussion

Syftet med denna studie har varit att undersöka om det finns något samband mellan elevers användning av datorspel samt deras betyg/resultat och deras självuppfattning om den egna förmågan i engelska. Det har även undersökts hur bra elever generellt tycker de är samt hur mycket engelska eleverna använder sig av när de spelar.

Resultaten av denna studie visar att desto längre den genomsnittliga speltiden är, desto högre resultat har elever i engelska. Detta gäller dock inte för resultat 4 samt betyg B (ingen i årskurs 6 hade betyg A) då speltimmarna är något färre. Detta visar att det finns andra faktorer som spelar roll för elevers kunskaper i engelska och att det krävs mer än att faktiskt bara spela datorspel på engelska. Exempelvis kanske vissa aspekter av språkanvändning inte förekommer i samband med datorspel utan måste läras i andra sammanhang. Å andra sidan tillhör de lägre genomsnittliga speltiderna elever med ett lägre resultat (se figur 3 och 6). Resultaten visar också att den genomsnittliga pojken i både årskurs 5 och 6 spelar ca fyra gånger mer än den genomsnittliga flickan. Detta kan således betyda att pojkar kommer i kontakt med engelska i större utsträckning än flickor då det också i tidigare studier visats att pojkar tillbringar betydligt mer tid med aktiviteter på fritiden där de använder sig av det engelska språket än flickor (Olsson & Sylvé, 2015).

Att många pojkar både har ett bra resultat i engelska och spelar mycket dator behöver inte vara någon slump, det kan nämligen, enligt Peterson (2010), bero på det faktum att onlinespel erbjuder de pojkar som spelar betydelsefulla möjligheter till språkinläring. I samband med den engelska språkinläring som sker vid datorspel kan elevernas vokabulär påverkas; tidigare forskning har kommit fram till att pojkar inte bara spelar mer, de har också ett större ordförråd än flickor (Sylvén och Sundqvist, 2012a). Det att pojkar, i denna studie, ofta spelar och har ett bra resultat i engelska kan möjligen bero på att de ord som pojkarna utsätts för främjar deras vokabulär samt den implicita inläringen av engelska språket.

Resultaten visar att majoriteten av de som spelar ofta eller väldigt mycket använder sig av engelska. Många av eleverna i både årskurs 5 och 6 kommer i kontakt med engelska vid användning av datorspel. Elever kan på grund av detta bli mindre oroliga även när det gäller den språkinläring som sker i skolan. Detta eftersom eleven i samband med datorspel befinner sig i en lugn miljö och kan uttrycka sig på engelska utan att vara rädd för att prestera på ett visst sätt. Ett miljöbyte för inläring av språk kan således vara positivt då oro kopplat till särskilda aktiviteter i klassrummet försvinner (E. K. Horwitz, M. B. Horwitz & Cope, 1986).

I samband med att elever spelar på engelska kommer de i kontakt med språket utan att de kanske tänker på det. Det kan därmed ske en implicit inläring av engelska då det, enligt Krashen (1987), sker en språkutveckling när man exponeras för begriplig input. Den input som spel erbjuder görs begriplig då elever i årskurs 5 och 6 spelar parallellt med den inläring som sker i skolan. Då det enligt figur 3 och 6 verkar som att elever som spelar har ett högre resultat i engelska än de som inte spelar, skulle detta, i linje med det Krashen hävdar, skapas en positiv feedback-loop; eleverna lär sig engelska i skolan vilket gör att de bättre förstår den input som ges i spelen. Det här leder till en ökad språkinläring, att eleverna lär sig mer i skolan och att de förstår mer av den input som förekommer i spelen vilket leder till ännu bättre språkinläring och så vidare. På grund av att spelare i årskurs 5 och 6 ofta använder sig av engelska vid användning av datorspel, kan den input som de här utsätts för också explicit befastas i den språkundervisning som sker i skolan (Hulstijn, 2005). Eventuellt kan detta betyda att när icke-spelare i skolan lär sig nya språkkunskaper i engelska, har spelare redan lärt sig detta och deras kunskaper verifieras.

Vid jämförelse mellan årskurs 5 och 6 kan viss skillnad observeras vad gäller studiens sista frågeställning om hur spelare och icke-spelare värderar sina förmågor i engelska. Resultaten visar t.ex. i årskurs 6 stora skillnader vad gäller spelares och icke-spelares tilltro till sin egna förmåga att använda sig av det engelska språket. Detsamma gäller årskurs 5 men skillnaderna är där inte lika påtagliga. En orsak till varför spelare respektive icke-spelare värderar sina förmågor i engelska på olika sätt kan vara att de elever som ofta kommer i kontakt med engelska utanför skolan lär sig språket implicit vilket kan vara kopplat till en lägre nivå av oro, enligt Dewaele, Petrides och Furnham (2008). Att spelare ofta har en större tilltro till sin förmåga att använda engelska kan således bero på att de ofta kommer i kontakt med det engelska språket utanför skolan och frekvent använder sig av engelska.

Resultaten i föreliggande studie visade att den genomsnittliga pojken har minst fyra gånger mer speltid i veckan än vad den genomsnittliga flickan har. Pojkar i denna studie utgör alltså till största delen de som spelar, och eftersom spelarna på något sätt känner sig bättre och säkrare i engelska tendererar pojkar att ha högre värderingar om sig själva än vad flickor har. Resultaten visar att flickor ofta var mer kritiska till sin egna förmåga att använda sig av engelska än pojkar. Om det beror på att de är flickor respektive pojkar eller om det beror på om de är spelare eller icke-spelare går inte att avgöra. Om vi jämför de båda årskurserna i denna fråga ser vi att flickor i årskurs 6 tendererar att vara mer kritiska till sin förmåga att använda sig av det engelska språket än flickor i årskurs 5. Det går däremot inte med säkerhet säga att pojkar alltid värderar sina kunskaper i engelska högre än flickor, inte heller att äldre flickor gör det mer än yngre. Detta på grund av att det är för få elever som deltagit i undersökningen och att resultaten därför inte kan generaliseras utanför gruppen.

För vidare forskning kan ytterligare studier om hur datorspel främjar elevers resultat och kunskaper i engelska behövas. Det kan därför vara en idé att ta reda på vilka spel det är som förekommer mest och hur mycket engelska som används i olika spel. Det kan nämligen vara avgörande vilka spel som elever spelar mest frekvent eftersom olika spel kräver olika mycket kommunikation och att språkanvändningen i engelska därför kan variera. Det kan också vara intressant att på ett djupare plan studera spelares och icke-spelares oro vad gäller användning av engelska eftersom föreliggande studie pekar på att det inom detta område finns vissa skillnader.

Avslutningsvis nämns några pedagogiska implikationer av studiens resultat. Studiens syfte var bland annat att undersöka elevers användning av datorspel samt deras skolresultat i engelska. Det har visat sig att speltid förhåller till engelska på ett positivt sätt och slutsatsen som kan dras av detta är att elevers kunskaper i engelska tycks främjas vid användning av datorspel och att dessa elever, i många situationer, verkar känna mindre oro inför att prestera på engelska. Av detta kan somliga lärare komma att ändra sin mening om de har uppfattningen att datorspel inte tillför något positivt för elevers utveckling och att användning av spel är ett sämre tidsfördriv på deras fritid. För andra lärare kan studiens resultat vara en bekräftelse om datorspels positiva inverkan på elevers förmågor i engelska. Lärare kan med andra ord dra fördel av studiens resultat och utforma sin undervisning utifrån denna kännedom om att spel kan möjliggöra en positiv kunskapsutveckling i engelska.

7. Referenser

- Aarseth, E. (2001). Computer Game Studies, Year One. *Game Studies*, 1(1), 1-15. Hämtad 2018-04-04, från <http://www.gamestudies.org/0101/editorial.html>
- Abrahamsson, N. (2009). *Andraspråksinlärning*. Lund: Studentlitteratur.
- Abrahamsson, N., & Hyltenstam, K. (2003). Barndomen – en kritisk period för språkutveckling? I Bjar, L., & Liberg, C. (red.). *Barn utvecklar sitt språk* (s. 29-56). Lund: Studentlitteratur.
- Activision. (2018). *Call of Duty*. Hämtad 2018-05-18, från <https://www.callofduty.com/sv/>
- Anderson, C.A., & Dill, K. E. (2000). Video games and aggressive thoughts, feelings and behavior in the laboratory and in Life. *Journal of personality and social psychology*, 78(4), 772–790. doi:10.1037//0022-3514.78.4.772
- Apperley, T. H. (2006). Genre and game studies: Toward a critical approach to video game genres. *Simulation & Gaming*, 37(1), 6-23.
- Avedon, E. M., & Sutton-Smith, B. (1971). The study of games. *New York & London: John Wiley and Sons*.
- Bhatia, T. K., & Ritchie, W. C. (2009). Second language acquisition: research and application in the information age. *The new handbook of second language acquisition*. Bingley: Emerald, 545-565.
- Black, R. W. (2005). Access and affiliation: The literacy and composition practices of English-language learners in an online fanfiction community. *Journal of adolescent & adult literacy*, 49(2), 118-128.
- Blizzard. (2018). *Overwatch*. Hämtad 2018-05-18, från <https://playoverwatch.com/en-us/>
- Boellstorff, T. (2006). A ludicrous discipline? Ethnography and game studies. *Games and Culture*, 1(1), 29-35.
- Bryman, Alan. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber AB
- Crawford, C. (1984). *The Art of Computer Game Design*.
- De Lisi, R., & Wolford, J. L. (2002). Improving children's mental rotation accuracy with computer game playing. *The Journal of genetic psychology*, 163(3), 272-282.
- Dewaele, J. M. (2009). Individual differences in second language acquisition. *The new handbook of second language acquisition*, 2, 623-646.
- Dewaele, J. M., Petrides, K. V., & Furnham, A. (2008). Effects of trait emotional intelligence and sociobiographical variables on communicative anxiety and foreign language anxiety among adult multilinguals: A review and empirical investigation. *Language Learning*, 58(4), 911-960.

Doolittle, J. H. (1995). Using riddles and interactive computer games to teach problem-solving skills. *Teaching of Psychology*, 22(1), 33-36.

Dörnyei, Z. (2003). Attitudes, orientations, and motivations in language learning: Advances in theory, research, and applications. *Language learning*, 53(S1), 3-32.

Dörnyei, Z., & Skehan, P. (2003). Individual differences in second language learning. *The handbook of second language acquisition*, 589-630.

Elgort, I., & Nation, P. (2010). Vocabulary learning in a second language: Familiar answers to new questions. I *Conceptualising 'learning' in applied linguistics* (s. 89-104). Palgrave Macmillan, London.

Ellis, N. C. (1994). Implicit and explicit language learning. *Implicit and explicit learning of languages*, 79-114.

Ellis, N. C. (2002). Frequency effects in language processing: A review with implications for theories of implicit and explicit language acquisition. *Studies in second language acquisition*, 24(2), 143-188.

Ellis, R. (2009). Implicit and explicit learning, knowledge and instruction. *Implicit and explicit knowledge in second language learning, testing and teaching* 42, 3-25.

Gardner, R. C. (2006). The socio-educational model of second language acquisition: A research paradigm. *Eurosla yearbook*, 6(1), 237-260.

Gee, J. P. (2003). What video games have to teach us about learning and literacy. *Computers in Entertainment (CIE)*, 1(1), 20-20.

Gee, J. P. (2007). *Good video games+ good learning: Collected essays on video games, learning, and literacy* (Vol. 27). Peter Lang.

Godwin-Jones, R. (2005). Skype and podcasting: Disruptive technologies for language learning. *Language learning & technology*, 9(3), 9-12.

Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern language journal*, 70(2), 125-132.

Hulstijn, J. H. (2005). Theoretical and empirical issues in the study of implicit and explicit second-language learning: Introduction. *Studies in Second Language Acquisition*, 27(2), 129-140.

Humanistisk–samhällsvetenskapliga Forskningsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk–samhällsvetenskaplig forskning*. Hämtad 2018-05-07, från <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>

Ko, S. (2002). An empirical analysis of children's thinking and learning in a computer game context. *Educational psychology*, 22(2), 219-233.

Krashen, S. D. (1987). *Principles and practice in second language acquisition*. New York.

- Krashen, S. (1989). We acquire vocabulary and spelling by reading: Additional evidence for the input hypothesis. *The modern language journal*, 73(4), 440-464.
- Kubey, R., & Larson, R. (1990). The use and experience of the new video media among children and young adolescents. *Communication Research* 17(1), 107–130.
- Laufer, B. (2005). Focus on form in second language vocabulary learning. *Eurosla yearbook*, 5(1), 223–250.
- Lindahl, M. G., & Folkesson, A. M. (2012). Can we let computers change practice? Educators' interpretations of preschool tradition. *Computers in Human Behavior*, 28(5), 1728-1737.
- Long, M. H. (1981). Input, interaction, and second-language acquisition. *Annals of the New York academy of sciences*, 379(1), 259-278.
- Long, M. H. (1983). Native speaker/non-native speaker conversation in the second language classroom. *University of Hawai'i Working Papers in English as a Second Language* 2 (1).
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1994). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language learning*, 44(2), 283-305.
- Malone, T. W. (1981). Toward a theory of intrinsically motivating instruction. *Cognitive science*, 5(4), 333-369.
- Mayer, R. E., & Sims, V. K. (1994). For whom is a picture worth a thousand words? Extensions of a dual-coding theory of multimedia learning. *Journal of educational psychology*, 86(3), 389.
- McClure, R. F., & Mears, F. G. (1984). Video game players: Personality characteristics and demographic variables. *Psychological Reports*, 55(1), 271-276.
- Merriam-Webster Dictionary. (2018). *Extramural*. Hämtad 2018-04-25, från <https://www.merriam-webster.com/dictionary/extramural>
- Myers, D. (1990). Chris Crawford and computer game aesthetics. *The Journal of Popular Culture*, 24(2), 17-32.
- Myles, F., & Mitchell, R. (2014). *Second language learning theories*. Routledge.
- Olsson, E., & Sylvén, L. K. (2015). Extramural English and academic vocabulary. A longitudinal study of CLIL and non-CLIL students in Sweden. *Apples: journal of applied language studies*, 9.
- Oscarson, M., & Apelgren, B. M. (2005). Nationella utvärderingen av grundskolan 2003 (NU-03). *Samhällsorienterande ämnen*.
- Peterson, M. (2010). Massively multiplayer online role-playing games as arenas for second language learning. *Computer Assisted Language Learning*, 23(5), 429–439. doi:10.1080/09588221.2010.520673

Phillipson, R. (2009). English in globalisation, a Lingua Franca or a Lingua Frankensteinia? *TESOL Quarterly*, 43(2), 335-339.

Pillay, H. (2002). An investigation of cognitive processes engaged in by recreational computer game players: Implications for skills of the future. *Journal of research on technology in education*, 34(3), 336-350.

Pillay, H., Brownlee, J., & Wilss, L. (1999). Cognition and recreational computer games: Implications for educational technology. *Journal of research on computing in education*, 32(1), 203-216.

Schmitt, N. (2008). Instructed second language vocabulary learning. *Language teaching research*, 12(3), 329-363

Selnow, G. W. (1984). Playing videogames: The electronic friend. *Journal of Communication*, 34(2), 148-156.

Subrahmanyam, K., & Greenfield, P. M. (1998). Computer games for girls: What makes them play. *From Barbie to Mortal Kombat: gender and computer games*, 46-71.

Ranalli, J. (2008). Learning English with The Sims: exploiting authentic computer simulation games for L2 learning. *Computer Assisted Language Learning*, 21(5), 441-455. doi:10.1080/09588220802447859.

Reinders, H., & Wattana, S. (2015). Affect and willingness to communicate in digital game-based learning. *ReCALL*, 27(1), 38–57.

Skolverket. (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. Reviderad 2016.

Skolverket. (2012). *Internationella språkstudien 2011*. Rapport 375. Hämtad från <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2832>

Skolverket. (2015). *Motivation en viktig nyckel till elevers skolframgång*. Hämtad 2018-04-26, från <https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/didaktik/relationer-larande/motivation-en-viktig-nyckel-till-elevers-skolframgang-1.230660>

Statens medieråd. (2017a). *Föräldrar & medier 2017*. Hämtad 2018-05-07, från <https://statensmedierad.se/download/18.30c25b3115c152ee8f82f929/1495202924239/F%C3%B6r%C3%A4ldrar%20och%20medier%202017%20tillg%C3%A4nglighetsanpassad.pdf>

Statens medieråd. (2017b). *Ungar & medier 2017*. Hämtad 2018-05-07, från <https://statensmedierad.se/download/18.7b0391dc15c38ffbccd9a238/1496243409783/Ungar%20och%20medier%202017.pdf>

Statens medieråd. (2017c). *Ungar & medier 2017: Demografi*. Hämtad 2018-04-20, från <https://www.statensmedierad.se/download/18.713b173915ff152e9066514a/1512119277887/Ungar%20och%20medier%202017%20Demografi.pdf>

Sundqvist, P. (2009). Extramural English matters: *Out-of-school English and its impact on Swedish ninth graders' oral proficiency and vocabulary*. (Doctoral dissertation, Karlstad University).

Sundqvist, P., & Sylvén, L. K. (2014). Language-related computer use: Focus on young L2 English learners in Sweden. *ReCALL*, 26(1), 3–20.

Sundqvist, P., & Wikström, P. (2015). Out-of-school digital gameplay and in-school L2 English vocabulary outcomes. *System*, 51, 65–76. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.system.2015.04.001>

Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. *Principle & practice in applied linguistics*.

Swain, M. (2000). The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. *Sociocultural theory and second language learning*, 97, 114.

Sylvén, L. K. & P. Sundqvist (2012a). Gaming as extramural English L2 learning and L2 proficiency among young learners. *ReCALL*, 24(3), 302–321.

Sylvén, L. K., & Sundqvist, P. (2012b). Similarities between playing World of Warcraft and CLIL. *Apples—Journal of Applied Language Studies*, 6(2), 113– 130.

Thorne, S. L., Black, R. W., & Sykes, J. M. (2009). Second language use, socialization, and learning in Internet interest communities and online gaming. *The modern language journal*, 93(1), 802-821. doi: 10.1111/j.1540- 4781.2009.00974.x

Viberg, Å. (2000). Tvåspråkighet och inläring av språk i och utanför skolan.

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher mental processes.

Webb, S., & Rodgers, M. P. (2009). Vocabulary demands of television programs. *Language Learning*, 59(2), 335–366. doi:10.1111/j.1467- 9922.2009.00509.x

Bilaga

Engelskkunskaper och datorspelande - 6B

Jag är nummer:

1. Vilken årskurs går du i?

☐

5

☐

6

2. Kön

☐

Tjej

☐

Kille

*3. Det är viktigt att kunna engelska

☐ Ja

☐ Nej

*4. Engelska är ett svårt skolämne

☐ Ja

☐ Nej

*5. Hur bra tycker du att du är på engelska?

☐ Inte så bra

☐ Ganska bra

☐ Bra

☐ Världigt bra

*6. Hur tror du att du lärt/lär dig engelska?

☐ Allt eller nästan allt genom skolarbetet

☐ Det mesta genom skolarbetet

☐ Det mesta vid sidan av skolarbetet

☐ Allt eller nästan allt vid sidan av skolarbetet

☐ Både av skolarbetet och vid sidan av

***7. Din relation till det engelska språket**

	Väldigt osäker	Osäker	Säker	Mycket säker
När jag ska prata på engelska inför klassen känner jag mig...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
När jag ska prata på engelska inför eller med en kompis känner jag mig...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
När jag skriver på engelska känner jag mig...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
När jag läser texter på engelska känner jag mig...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
När jag ska prata med personer i min ålder som har engelska som sitt modersmål, känner jag mig...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

***8. Spelar du datorspel/konsol på din fritid?**

- ☐ Ja
☐ Nej

***9. Spelar du datorspel/konsol på engelska?**

- ☐ Ja
☐ Nej

Om du svarat nej på ovanstående fråga kan du avsluta och lämna in enkäten.

10. Vilka datorspel/konsolspel brukar du spela? Skriv så många du kommer ihåg.

11. Tror du att dina kunskaper i engelska påverkas av att du spelar?

- ☐ Ja
☐ Nej

Om ja, på vilket sätt tror du detta?

12. Tror du att ditt betyg/skolresultat i engelska påverkas av att du spelar?

- ☐ Ja
☐ Nej

Om ja, på vilket sätt tror du detta?

13. Vilken slags kommunikation använder du dig mest av när du spelar?

	Väldigt ofta	Ofta	Ibland	Nästan aldrig
Skriva	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Prata	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lyssna	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Läsa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

14. Hur ofta kommunicerar du på engelska, svenska eller annat språk när du spelar?

	Väldigt ofta	Ofta	Ibland	Nästan aldrig
Engelska	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Svenska	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Annat	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

15. När du inte spelar, händer det att du kommunicerar på engelska med de du brukar spela med?

- ☐ Ja
☐ Nej

Om ja, berätta hur håller ni kontakten, vad ni skriver/pratar om och vilket språk ni använder er av.

16. Hur många dagar i veckan brukar du spela?

- ☐ 0
☐ 1
☐ 2
☐ 3
☐ 4
☐ 5
☐ 6
☐ 7

17. Den dagen du spelar, hur många timmar brukar du spela då?

- ☐ Mindre än en timma
- ☐ 1-2
- ☐ 2-4
- ☐ 4-6
- ☐ 6-8
- ☐ 8-10
- ☐ 10-12

Föregående

Skicka in

Detta är ett anonymt svar. Det betyder att avsändaren inte kan koppla dina svar till din identitet.
Powered by [EasyQuest](#)